



Université Paul Sabatier/Toulouse III
Faculté de Médecine Toulouse Rangueil
Enseignement des techniques de réadaptation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste

**Etude exploratoire de la relation
entre la compréhension des expressions idiomatiques
et le stock lexical général
auprès d'adolescents porteurs
d'une déficience intellectuelle légère à limite**

Eugénie Lelong

Sous la direction de :

Dejan Stosic

Maître de conférences en Sciences du langage,
Responsable du Parcours LiCoCo du Master Sciences du langage
Université Toulouse Jean Jaurès, Département de Sciences du langage
Laboratoire CLLE (UMR 5263 du CNRS)

&

Isabelle Collié

Orthophoniste en IME (Institut Médico-Educatif),
Chargée de cours au CFUO de Toulouse - Faculté de Médecine de Rangueil
Université Toulouse III Paul Sabatier

Juin 2019

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée et aidée dans la réalisation de ce mémoire qui clôturera ce projet de reconversion professionnelle.

En premier lieu, j'adresse mes plus sincères remerciements à mes deux directeurs de mémoire, Monsieur Stosic et Madame Collié pour leur accompagnement, leur disponibilité, leur rigueur et leur confiance.

Je remercie très sincèrement Monsieur Stosic d'avoir accepté d'encadrer ce projet et de m'avoir initiée à la démarche scientifique nécessitant rigueur et patience. Un grand merci de m'avoir permis d'établir un lien solide et essentiel entre les sciences du langage et l'orthophonie.

Un immense merci à Isabelle Collié, initiatrice de ce projet passionnant, pour son accompagnement consciencieux et généreux. Je lui adresse toute ma reconnaissance pour m'avoir transmis son regard professionnel : scientifique, clinique, engagé et d'une grande humilité. Merci infiniment pour la richesse de ce partage orthophonique et humain.

Je remercie également Monsieur Rives et Madame Bahurel de me faire l'honneur d'être membres de mon jury de soutenance. Merci pour l'intérêt porté à ce travail.

Je tiens à remercier l'ensemble des professionnels de l'IME et particulièrement l'équipe du SESSAD pour l'accueil qui m'a été réservé tout au long de cette année.

Mes plus chaleureux remerciements s'adressent à tous les enfants et adolescents ainsi qu'à leurs parents, qui ont accepté de participer à ce projet. Merci pour leur aide précieuse et la richesse de ces rencontres.

J'adresse mes plus vifs remerciements aux professionnels qui ont accepté de me recevoir pour m'orienter dans la création du protocole : Madame Labrunée, Madame Lainé, Madame Le Draoulec, Madame Liaunet et Monsieur Rives. Je remercie également Madame Mescam, Monsieur Balaguer et Monsieur Lyazrhi pour leurs regards statistiques.

J'adresse toute ma reconnaissance à l'équipe enseignante du CFUO de Toulouse et merci en particulier aux directrices, Madame Liaunet et Madame Woisard.

J'adresse toute ma gratitude aux maîtres de stage qui m'ont accueillie pendant ces 5 années : en particulier à Nathalie C., Géraldine, Christine, Claudie, Marion, Nathalie D., Xavier, Jean-Claude, Mélanie, Claude, Maéva et Amandine.

Merci à l'équipe de la bibliothèque de Santé, qui furent des collègues bienveillants et des soutiens précieux pendant cette formation : un grand merci à Agnès et Gwenola.

Un titanesque merci à la génialissime promotion 2014-2019, ces 5 ans ne sont que le début d'une longue aventure. Merci à Adélie et Clotilde, d'être à mes côtés depuis le début. Merci à mes semblables, les « personnes âgées » : Michaëlle, rayon de soleil et coéquipière de choc, Georges, merveilleux camarade, la lumineuse Sandrine, Alice, Céline et Valérie.

Au terme de ce long parcours, je remercie tous mes amis qui m'ont encouragée et soutenue pendant ces 5 ans. Un grand merci aux *Mitchels*, dont l'amitié me porte depuis plus de 24 ans, merci en particulier à Fuschia et Marianne pour leur aide précieuse ; *Grazie mille* à la *Saperlipopette bande*, Emmanuel, Eleonora, Mélanie, Roberta et un très grand merci à Manuel, extraordinaire vidéaste. Merci à Aymeric, d'être à mes côtés depuis toujours, un gigantesque merci à Amandine, de m'avoir si bien épaulée depuis le début de ce projet de reconversion, merci infiniment à Charline, pour ses encouragements et son amitié sans faille, et un immense merci à Mélanie, pour son soutien quotidien et son amitié inépuisable dans tous les moments de ma vie. Merci aux amis d'ici et d'ailleurs, en particulier Lise, Fred, Guillaume, Nathalie (Olga), Zahra, Domitille, Cécile, Eva et Magali.

Je remercie de tout mon cœur ma famille et particulièrement mes parents, pour leur soutien inconditionnel tout au long de cette reconversion, merci d'avoir cru en moi ; merci à mes sœurs, Carine, Réjane, Clémence et mon frère Denis, à leurs conjoints, à mes dix neveux et nièces, pour leur aide à toute épreuve.

Merci à Annie et André et bien sûr ma petite Annabel, pour leur amitié si chère.

Merci à Julien pour sa patience, son humour et son amour, inaltérable soutien quotidien malgré les 320 km. Merci de m'avoir si bien accompagnée durant ce projet.

Enfin, je dédie ce mémoire à mes deux grands-mères, Renée et Francine, l'une m'a donné le goût des sciences et l'autre, m'a transmis son amour pour la langue, et je crois que toutes deux m'ont amenée sur le chemin de l'orthophonie.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Sommaire..... | 1 |
| Liste des abréviations | 2 |
| SYNTHESE..... | 3 |
| Introduction | 7 |
| Partie 1. Assises théoriques et projet de recherche | 9 |
| 1. La déficience intellectuelle | 9 |
| 2. Les expressions idiomatiques : une catégorie lexicale complexe..... | 13 |
| 3. La compréhension des expressions idiomatiques | 18 |
| 4. Approche développementale de la compréhension des expressions idiomatiques..... | 23 |
| Problématique et hypothèses | 30 |
| Partie 2. Méthodologie | 31 |
| 1. Population..... | 31 |
| 2. Matériel..... | 35 |
| 3. Procédure | 41 |
| 4. Méthodologie d'analyse des données | 42 |
| Partie 3. Résultats | 44 |
| 1. Résultats obtenus à la tâche évaluant le stock lexical général..... | 44 |
| 2. Résultats obtenus à la tâche évaluant la compréhension idiomatique | 46 |
| 3. Analyse du stock lexical et de la compréhension idiomatique en fonction de l'âge | 49 |
| 4. Etude de la corrélation entre le stock lexical et la compréhension idiomatique..... | 51 |
| Partie 4. Discussion..... | 53 |
| 1. Interprétation des résultats..... | 53 |
| 2. Apports principaux et limites de l'étude..... | 60 |
| 3. Perspectives de notre recherche..... | 62 |
| Conclusion | 63 |
| Table des matières | 64 |
| Table des illustrations..... | 66 |
| Bibliographie | 67 |
| Annexes | 76 |
| Résumé | 90 |
| Abstract..... | 90 |

LISTE DES ABREVIATIONS

AAIDD : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

APA : American Psychological Association

CFA : Centre de formation d'apprentis

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement

CIM-10 : Classification Internationale des Maladies 10ème version

DI : Déficience Intellectuelle

DIL : Déficience Intellectuelle Légère/Limite

DSM-5 : Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders 5ème version

ET : Ecart-Type

EI : Expression Idiomatique

IME : Institut Médico-Educatif

INSERM : Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MCTV : Mémoire à Court Terme Verbale

Moy. : Moyenne

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

QI : Quotient Intellectuel

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile

TV : Tout-Venant

TVAC : Tout-Venant appariés en Age Chronologique

TVAM : Tout-Venant appariés en Age Mental

ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

WNV : Wechsler Non Verbal scale of ability

SYNTHESE

Titre : Etude exploratoire de la relation entre la compréhension des expressions idiomatiques et le stock lexical général auprès d'adolescents porteurs d'une déficience intellectuelle légère à limite

Eugénie Lelong, sous la direction de Dejan Stosic et d'Isabelle Collié

Soutenance du mémoire : A la Faculté de Médecine Toulouse-Rangueil, le 20 juin 2019

Introduction – Assises théoriques. Cette étude est née d'un double constat issu de la clinique orthophonique : les adolescents atteints d'une déficience intellectuelle légère à limite (DIL) présentent des difficultés de compréhension des expressions idiomatiques (EI) et, un déficit au niveau lexical. Il nous a donc paru pertinent d'examiner un possible lien entre ces deux observations.

S'intéresser à la DIL implique de considérer les évolutions du paradigme du handicap mental au cours de ces dernières décennies. La DI ne s'appuie plus seulement sur les scores de QI mais se définit en termes d'altérations des fonctionnements cognitif et adaptatif selon des degrés de sévérité (DSM-5). Ces altérations ont des répercussions sur le développement du langage (Rondal, 2009 ; Aguado & Narbona, 2007). Dans le cadre d'une DIL, on relève notamment des difficultés au niveau des apprentissages et des compétences linguistiques complexes. Bien qu'elle soit une étiologie fréquente, la DI idiopathique reste peu documentée, la DI étant plus souvent étudiée dans le cadre de syndromes (INSERM, 2016).

Par ailleurs, aborder la compréhension des EI nécessite d'être attentif aux caractéristiques linguistiques propres à cette catégorie lexicale complexe. En effet, le *figement* (les EI sont des suites de mots figées qui se comportent comme des unités lexicales à part entière, cf. Gross, 1996), la *transparence vs l'opacité sémantique* (écart entre la signification littérale et la signification idiomatique) et la *compositionnalité* (le fait que le sens des mots qui composent l'EI participe plus ou moins à la signification de l'EI) peuvent influencer les processus de compréhension idiomatique. Ceux-ci font toujours l'objet d'un débat dans la littérature (Libben & Titone, 2008) et l'absence de consensus est en partie due à l'hétérogénéité des profils linguistiques des EI et aux différentes méthodologies employées dans les études (Marquer, 1994). En effet, l'évaluation de la compréhension idiomatique doit tenir compte des critères linguistiques propres aux EI (Caillies, 2009), lesquels jouent un rôle important dans l'acquisition de ces dernières. La revue de la littérature de Hattouti et al. (2016) a relevé trois facteurs qui agissent sur le développement de la compréhension idiomatique : la familiarité, le contexte d'énonciation et le degré de transparence des EI. Entre 8 et 11 ans, l'accès au sens conventionnel se développe notamment sous l'influence

du facteur d'exposition aux EI (Nippold & Rudzinski, 1993). Plusieurs études ont examiné la compréhension idiomatique dans le cadre d'un développement atypique. A notre connaissance, seule celle de Ezell et Goldstein (1991) s'est intéressée à la compréhension des EI chez des enfants porteurs de DIL, âgés de 9 ans. De nombreux travaux envisagent le développement du sens idiomatique sous l'angle des stratégies inférentielles (Laval, 2016) mais la relation entre le vocabulaire général et la compréhension des EI reste peu étudiée.

Ces différents apports théoriques confirment l'importance de connaître les spécificités linguistiques propres aux EI pour évaluer leur compréhension et, l'intérêt d'étudier la compréhension idiomatique chez les adolescents DIL au vu de la rareté de la littérature relative à ce sujet. Notre problématique est donc la suivante : les difficultés de compréhension idiomatique observées chez les adolescents porteurs de DIL peuvent-elles être appréhendées dans le cadre d'un déficit des capacités lexicales générales en réception ?

Méthodologie. Pour mener ce projet de recherche nous avons recruté 8 adolescents porteurs de DIL (groupe DIL, âge moy.: 15a10m ; ET : 1a3m). Ce groupe a été apparié à deux groupes contrôles, selon l'âge chronologique (groupe TVAC tout-venant âge chronologique, âge moy.: 15a10m ; ET : 1a3m) et selon l'âge mental (groupe TVAM tout-venant âge mental, âge moy. : 10a6m ; ET : 1a6m). Deux tâches ont été proposées à l'ensemble des participants : l'une vise à évaluer le vocabulaire réceptif général (utilisation du test EVIP), l'autre a pour objectif d'analyser la compréhension idiomatique. En tenant compte de l'importance des critères linguistiques propres aux EI, nous avons élaboré une tâche en sélectionnant des EI préalablement jugées familières et opaques (Lainé, 2004), critères saillants pour notre étude car ces EI sont fortement lexicalisées. Afin de préserver une situation naturelle d'énonciation, les EI sont présentées à travers de courts extraits vidéo, issus de films, de reportages, etc. Ces contextes variés ont été intégrés à une tâche de choix forcé proposant trois réponses possibles : une réponse idiomatique (RI), une réponse littérale (RL) et une réponse en lien avec le contexte et/ou les mots de l'EI (REL). Dans un souci de pré-validation de la tâche, un groupe d'experts a été sollicité pour établir une pré-validité de contenu puis nous avons effectué un pré-test auprès de 4 sujets. Cette phase préparatoire étant validée, nous avons recueilli les performances de notre échantillon. Ces résultats ont été analysés à l'aide des principes de la statistique descriptive et inférentielle, en utilisant des tests statistiques non paramétriques (test de Kruskal-Wallis suivi de la procédure de Dunn avec correction de Bonferroni et test de corrélation de Spearman).

Résultats. Globalement, les résultats montrent que les scores des sujets DIL sont inférieurs à ceux des groupes contrôles pour les deux tâches. Néanmoins, seuls les groupes DIL et

TVAC ont présenté des différences significatives. Considérant les performances aux tâches en fonction de l'âge, le groupe TVAM a montré des corrélations positives pour les deux tâches. Le groupe TVAC a obtenu une corrélation positive uniquement entre le score brut de l'EVIP (stock lexical) et l'âge et, une corrélation quasi-nulle entre le score de la tâche idiomatique et l'âge (effet plafond lié au fait que les sujets TVAC ont majoritairement choisi les réponses idiomatiques). Le groupe DIL n'a présenté aucune corrélation positive entre les deux variables et l'âge. Enfin, la corrélation entre le score brut de l'EVIP (stock lexical) et le nombre de RI (compréhension idiomatique) n'a été établie pour aucun groupe ; le groupe TVAM indiquait toutefois une corrélation modérée, quasi-positive.

Discussion. L'objectif de notre recherche était d'étudier les difficultés de compréhension idiomatique d'adolescents atteints de DIL dans le cadre d'un déficit du vocabulaire réceptif général. Les résultats obtenus ont permis d'apporter des éléments intéressants au regard des 4 hypothèses qui ont guidé notre recherche. La 1^{ère}, qui postulait une supériorité des scores des sujets TVAC par rapport aux sujets DIL, a sans surprise été validée. Cet écart entre les sujets DIL et les adolescents tout-venant du même âge permet de saisir le retard engendré par la DI. Dans l'hypothèse que ce retard corresponde à l'écart entre l'âge chronologique et l'âge mental des sujets DIL, nous avons envisagé une similarité des performances des sujets DIL et TVAM (2^e hypothèse). Les résultats montrent une supériorité des scores des sujets TVAM, sans que cette différence ne soit statistiquement significative (l'hypothèse est donc partiellement validée). Pour préciser la comparaison entre les 3 groupes, nous avons étudié les scores en fonction des âges. La 3^e hypothèse supposait une croissance importante de la compréhension idiomatique et du vocabulaire général chez les sujets TVAM et, une augmentation plus modérée chez les sujets TVAC et DIL. Les résultats valident en partie cette hypothèse. Les corrélations positives du groupe TVAM suggèrent que le stock lexical et la compréhension des EI se développent entre 8 et 13 ans, avec un accès au sens conventionnel autour de 10-11 ans, ce qui rejoint les données de la littérature (Libben & Titone, 2008, Levorato & Cacciari, 1995). Les résultats du groupe TVAC vont dans le sens d'une croissance modérée du stock lexical pendant l'adolescence (en accord avec Pernon, & Gagniol, 2011) et une maîtrise globale du sens conventionnel (effet plafond). Enfin, le groupe DIL n'affiche pas de progression marquée des scores avec l'âge mais laisse entrevoir une possible amélioration de l'accès aux EI autour de 15-16 ans. La compréhension idiomatique des sujets DIL est cependant caractérisée par une hétérogénéité des performances, laquelle pourrait être rapprochée de la notion d'hétérochronie de développement. Les résultats indiquent une faiblesse du vocabulaire réceptif, relativement

homogène. Notre 4^e et dernière hypothèse, au cœur de notre problématique, postulait une corrélation entre le stock lexical et la compréhension idiomatique des 3 groupes. Aucune corrélation n'a pu être mise en évidence, invalidant ainsi notre hypothèse. Seul le groupe TVAM a présenté une corrélation modérée, témoignant d'un lien ténu entre le développement du vocabulaire et celui de la compréhension des EI entre 8 et 13 ans.

Pour conclure, notre expérimentation n'a pas permis d'interpréter les difficultés de compréhension idiomatique des adolescents porteurs de DIL uniquement dans le cadre d'un déficit du stock lexical général. Malgré ses limites (échantillon faible, biais méthodologiques), cette étude a toutefois soulevé des perspectives intéressantes sur le plan de l'évaluation de la compréhension des EI et sur le plan thérapeutique en proposant des pistes rééducatives pour favoriser l'accès aux EI. Selon nous, améliorer la compréhension idiomatique de ces jeunes participe à les inclure dans une dimension sociale de la langue et peut ainsi contribuer à développer leur autonomie. Nous espérons avoir souligné la pertinence d'une approche lexico-sémantique de la compréhension des EI et l'importance de considérer la DIL en termes de *retard* et d'*hétérochronie* de développement. Enfin, cette recherche exploratoire pointe l'intérêt d'une collaboration entre les sciences du langage et l'orthophonie ; collaboration au service d'une meilleure approche de la DIL.

Bibliographie de la synthèse :

- Aguado, G., & Narbona, J. (2007). Langage et déficience mentale. In C. Chevrie-Muller, J. Narbona, *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques*. (3^e édition., p. 517-533). Issy-les Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- Caillies, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques: familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, décomposabilité et prédictibilité. *L'Année psychologique*, 109(3), 463–508. <https://doi.org/10.4074/S0003503309003054>
- Ezell, H. K., & Goldstein, H. (1991). Comparison of idiom comprehension of normal children and children with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 812-819.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions*. Gap, France Ophrys.
- Hattouti, J., Gil, S., & Laval, V. (2016). Le développement de la compréhension des EI : une revue de littérature. *L'Année psychologique*, 116, 105-136. <https://doi.org/10.4074/S0003503316000294>
- INSERM (2016). *Déficiences intellectuelles*. Paris, Montrouge, France: INSERM EDP Sciences.
- Lainé, A. (2004). *Construction et évocation de significations figurées d'expressions idiomatiques chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte jeune de langue maternelle française* (Thèse de psychologie). Université d'Angers, Angers, France.
- Laval, V. (2016). Pragmatique, compréhension et inférences : la question de l'évaluation. *Revue de neuropsychologie*, 8(1), 49-53. <https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0366>
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). The effects of different tasks on the comprehension and production of idioms in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261–283. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Libben, M. R., & Titone, D. A. (2008). The multidetermined nature of idiom processing. *Memory & Cognition*, 36(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.3758/MC.36.6.1103>
- Marquer, P. (1994). La compréhension des expressions idiomatiques. *L'Année psychologique*, 94(4), 625-656. <https://doi.org/10.3406/psy.1994.28796>
- Nippold, M. A., & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 728-737.
- Pernon, M., & Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *GLOSSA*, 110, 13-25.
- Rondal, J.-A. (2009). *Psycholinguistique du handicap mental*. Marseille, France: Solal.

« *Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue.* » Erving Goffman (1975, p. 161).
Stigmate, Les usages sociaux des handicaps

INTRODUCTION

Se jeter à l'eau, donner sa langue au chat ou encore *tomber dans les pommes* sont des expressions idiomatiques (EI) fréquemment entendues et employées dans les conversations. Unités linguistiques à part entière, elles sont définies comme « *tout énoncé généralement spécifique à une langue donnée et qui ne possède de signification que si l'on considère l'ensemble des termes* » (Brin & al, 2011). Si elles font partie du « *bagage commun* » de la langue française, pour certains, elles restent insaisissables. Tels sont les résultats observés lors des bilans orthophoniques d'adolescents et de jeunes adultes porteurs de troubles du langage, notamment dans le cadre d'une déficience intellectuelle (DI). En effet, entre 12 et 20 ans, indépendamment du degré de déficience et des progrès effectués, la compréhension des expressions idiomatiques ne s'installe pas malgré des propositions rééducatives visant son amélioration. Un autre constat dans la clinique orthophonique est celui des difficultés lexicales observées chez ces adolescents. Il nous paraît donc intéressant d'essayer de mettre au jour et de caractériser un possible lien entre le déficit du stock lexical général et la difficulté d'accès aux expressions idiomatiques auprès d'adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère et limite (DIL).

Depuis les années 1970, de nombreuses études ont porté leur attention sur les traitements cognitif et linguistique impliqués dans la compréhension des expressions idiomatiques, mais peu s'intéressent aux processus spécifiques mis en jeu à l'adolescence. Malgré le grand nombre de travaux publiés (cf. entre autres, Gibbs, 1985, Mueller & Gibbs, 1987; Cacciari & Tabossi, 1988 ; Nippold & Rudzinski, 1993 ; Marquer, 1994 ; Levorato & Cacciari, 1995, 1999 ; Nippold & al., 2001; Giora, 2002 ; Pariollaud & al., 2003 ; Svensson, 2004; Cain & al., 2009 ; Libben & Titone, 2008 ; Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2012), le débat sur la modélisation de la compréhension des expressions idiomatiques et la période d'acquisition de cette compétence perdure (Hattouti & al., 2016).

Par ailleurs, la plupart des études portant sur la compréhension des idiomes ont été réalisées auprès de sujets normotypiques ou bien auprès de sujets porteurs de troubles et pathologies bien définis tels que l'aphasie (Milburn & al., 2018; Papagno & Tabossi, 2002) ou la maladie d'Alzheimer (Papagno & al. 2003) chez l'adulte, et chez l'enfant, dans le cadre des syndromes génétiques (Roch & Levorato, 2010 ; Lacroix & al. 2010) et de troubles développementaux (Laval & al., 2009; Qualls & al., 2004). A notre connaissance,

seule l'étude de Ezell & Goldstein (1991) a analysé la compréhension idiomatique d'enfants ayant un retard mental léger. Pourtant, l'impact d'un retard mental léger/limite est important sur le développement du langage et notamment en ce qui concerne les compétences complexes telles que l'accès au langage non-littéral (Aguado & Narbona, 2007).

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans une double perspective, linguistique et orthophonique. En s'appuyant sur une approche lexico-sémantique, nous proposons d'appréhender la relation entre les difficultés de compréhension idiomatique et le stock lexical général des adolescents porteurs de DIL. Nous exposerons d'abord les bases théoriques de notre travail qui concilient des apports théoriques en linguistique, en psycholinguistique, en psychologie du développement et en orthophonie, à partir desquelles nous formulerons notre problématique et nos hypothèses de recherche (partie 1). Nous présenterons ensuite la méthodologie de notre étude (partie 2). Un troisième chapitre (partie 3) sera consacré à la présentation de nos résultats. Enfin, une dernière partie (partie 4) sera dédiée à la discussion de nos résultats. Il s'agira de pointer les apports et les limites de notre étude mais aussi les perspectives qu'elle ouvre, notamment pour la clinique orthophonique.

PARTIE 1. ASSISES THEORIQUES ET PROJET DE RECHERCHE

1. LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE

1.1. Généralités

Depuis 2001, la CIF et l'OMS abordent le handicap, non plus dans une vision déficitaire basée sur les incapacités individuelles mais dans une approche systémique et environnementale, où le handicap est une situation résultant de l'interaction entre l'individu et son environnement. C'est cette conception du handicap que Fougeyrollas et al. (1998, 2010) ont développée dans le Modèle de Processus de Production du Handicap (cf. INSERM, 2016, p.127-131). Dans la même perspective, la loi française du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit le handicap en tant que « *limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ». La terminologie a d'ailleurs suivi ce changement de paradigme : les termes *débilité* ou *idiotie* ont été remplacés par les termes de *déficience intellectuelle* (DI) ou *retard mental* et de *handicap mental* lorsqu'on évoque à la fois la DI et les répercussions qu'elle entraîne dans le quotidien des personnes en situation de handicap.

La définition de la DI a également suivi cette évolution. Le rapport de l'INSERM (2016, p.1) permet de saisir cette nouvelle conception. L'OMS¹, l'AAIDD² et l'APA³, organisations chargées d'élaborer une définition de la DI, ont retenu 3 critères principaux :

- 1) des déficits des fonctions intellectuelles comme le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification, la pensée abstraite, le jugement et l'apprentissage, objectivés par un quotient intellectuel (QI) inférieur à environ 70 (+/- 5) selon le DSM-5³ ;
- 2) des limitations du fonctionnement/comportement adaptatif correspondant à des restrictions des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques impactant la vie quotidienne, qui nécessitent une prise en charge selon le DSM-5 ;
- 3) l'apparition des déficits intellectuels et adaptatifs au cours de la période développementale, soit avant 18 ans selon l'AAIDD.

¹ L'OMS édite la CIM. Actuellement, c'est la CIM 10 qui fait référence, la parution de la CIM 11 étant prévue pour mai 2019.

² L'AAIDD édite un manuel de définitions. Actuellement, il s'agit de la 11e édition (2010).

³ L'APA édite le DSM. La dernière version est le DSM-5 parue en 2013.

A côté de ces critères généraux, la DI se précise par des degrés de sévérité, présentés succinctement (d'après Lambert, 2018, p.7) à partir des classifications en vigueur :

- *DI légère (50-55 à 70 +/- 5) : difficultés dans les apprentissages scolaires, capacités d'abstraction limitée, immaturité dans les rapports sociaux, compréhension limitée du risque, choix professionnel exigeant moins d'habiletés conceptuelles, etc.*
- *DI modérée (35-40 à 50-55 +/- 5) : compétences académiques stagnant au niveau primaire, relations amicales complexes, comportements sociaux parfois inadaptés, etc.*
- *DI grave (20-25 à 50-55 +/- 5) : langage oral restreint, compréhension limitée du langage écrit et du domaine logico-mathématique, dépendance pour les activités du quotidien, etc.*
- *DI profonde (inférieur à 20-25 +/- 5) : motricité réduite, compréhension des consignes simples uniquement, dépendance aux autres pour toutes les activités, etc. (APA, 2013).*

Les classifications actuelles envisagent donc la déficience au-delà du QI et s'appuient sur les composantes conceptuelles, sociales et écologiques. Cette nouvelle approche met en évidence les différentes sémiologies et les besoins spécifiques qui en découlent en fonction de la sévérité de la déficience. Auparavant, les scores des QI, établis à partir de tests psychométriques standardisés, étaient principalement utilisés pour caractériser les niveaux de gravité (DSM-4 et CIM-9,10). Le DSM-5 précise que « *les notes au QI donnent une valeur approximative du fonctionnement intellectuel mais peuvent s'avérer insuffisantes pour évaluer les capacités de raisonnement dans les situations de la vraie vie et la maîtrise des tâches pratiques* » (p. 40). Dans la même lignée, Bussy et des Portes (2008) admettent que l'évaluation du QI est nécessaire dans une démarche de diagnostic différentiel mais elle n'est pas suffisante pour établir un profil complet des patients.

De plus, ces auteurs mettent en garde quant à la précision des QI puisque « *le niveau intellectuel général d'une population gagne 5 points de QI à chaque génération et les barèmes des tests psychométriques usuels ne sont pas régulièrement étalonnés ; ainsi, des enfants qui sont en réalité déficients légers obtiendraient des scores limites autour de 75-80* » (Bussy et des Portes, 2008, p. 197). En ce sens, la délimitation entre la déficience légère et une catégorie dit « limite » (QI compris entre 70 et 80/85) reste floue. Ainsi, dans notre étude qui vise à préciser certains aspects du fonctionnement langagier dans le cadre d'une DI, nous avons intégré des sujets porteurs de DI légère et des sujets appartenant à la catégorie dit « limite » (QI moyen du groupe étant de 79). En effet, les tableaux cliniques de nos sujets s'apparentent à ceux décrits dans le cadre d'une déficience légère (DSM-5).

Sur le plan épidémiologique, le rapport de l'INSERM mentionne que la DI concernerait 1 à 2% de la population mondiale. Pour la France, entre 10 et 20 personnes pour

1000 seraient diagnostiquées déficients légers. La prévalence est plus élevée chez les garçons que chez les filles (sex ratio de 1.2-1.9) en lien avec les syndromes génétiques liés au chromosome X (Aguado & Narbona, 2007, p. 520). Concernant l'étiologie, la majorité des DI est d'origine génétique ou liées à des causes environnementales (infections, alcoolisme fœtal) mais dans 40% des cas de DI, l'étiologie reste indéterminée (INSERM, 2016).

1.2. Spécificités du langage dans la déficience intellectuelle

Les études consacrées au développement langagier des enfants porteurs de DI se sont développées depuis le milieu du XXe siècle. Ces études étaient alors réalisées sans tenir compte de l'étiologie de la déficience. Depuis les années 1980, l'approche « syndromique » est devenue largement majoritaire. Si cette dernière permet « *d'identifier les spécificités développements inhérentes à l'étiologie* », elle tend parallèlement à « *exclu[re] des recherches les enfants avec déficience intellectuelle légère pour lesquels les taux d'élucidation étiologiques sont très bas* » (INSERM, 2016, p. 515). Cela justifie tout notre intérêt pour l'étude des capacités langagières de sujets porteurs de DIL idiopathique.

La DI se définit comme une atteinte du développement du fonctionnement cognitif, lequel affecte le fonctionnement adaptatif et le développement du langage. Ainsi, les capacités pratiques (activités de la vie quotidienne), sociales (rapport aux autres, etc.) et conceptuelles (langage, raisonnement logique, etc.) peuvent être altérées à différents degrés. Le développement cognitif est le socle sur lequel repose l'acquisition du langage puisqu'il fournit « *les connaissances infraverbales (espace, temps), les structures (mémoire de travail, mémoire à long terme), et les processus cognitifs généraux [...] nécessaires pour que l'enfant « déchiffre » et utilise le code linguistique parlé par son entourage* » (INSERM, 2016, p. 31). Plusieurs auteurs (Broca, 2013 ; Bussy & al. 2013) ont notamment pointé des liens entre l'altération de la mémoire de travail (espace de stockage temporaire permettant la manipulation d'informations) et la mémoire à court terme verbale (espace de stockage à court terme des informations verbales) et, les difficultés langagières des sujets DI.

Les atteintes des compétences linguistiques peuvent toucher tous les niveaux de la langue (phonologique, lexical, etc.) avec une grande variabilité interindividuelle (phénotype langagier). Plusieurs études (cf. entre autres Rondal, 2009) ont mis en avant des profils langagiers spécifiques à certains syndromes génétiques (syndrome de Down, syndrome de Rett, etc.). A côté de l'approche syndromique, Aguado & Narbona (2007, p. 522-523) ont relevé, malgré la diversité des profils, plusieurs caractéristiques du langage dans la DI :

- un retard important dans les premières interactions sociales ;

- des troubles dans la réalisation de la parole (trouble de l'articulation, etc.)
- un déficit dans la compréhension syntaxique (en lien avec un déficit de la mémoire à court terme et la difficulté à généraliser les règles) alors que la compréhension lexicale est relativement meilleure ;
- des difficultés dans la prise en compte des informations contextuelles ;
- des difficultés dans la compréhension des actes illocutoires (intention implicite, ordre, conseil, promesse, interrogation, ...) et du langage dit « figuré » ;
- des capacités restreintes dans la manipulation des moyens discursifs utilisés pour la référence et des déficits dans le maintien du thème d'une conversation.

Au sujet des capacités lexicales qui nous intéressent particulièrement, Rondal (1985, 2009) rapporte que le niveau de vocabulaire de base des sujets DI est sensiblement similaire à celui de sujets normotypiques ayant des âges correspondant aux âges mentaux des sujets DI. De plus, le développement lexical des jeunes enfants DI est caractérisé par un retard de l'explosion lexicale (attendue vers 2 ans chez un enfant normotypique). En effet, « *ils doivent accumuler une masse critique de vocabulaire productif [plus importante que les enfants normotypiques] pour pouvoir démarrer plus rapidement le développement du vocabulaire* » (traduction libre, Van Der Schuit & al., 2011, p. 710). Ce retard engendre des répercussions sur le développement des autres composantes du langage, en particulier, la syntaxe. A l'adolescence, les compétences linguistiques restent un sujet peu documenté. En effet, la revue de la littérature de Gascon et al. (2010, p. 17) consacrée « *aux différents thèmes qui sont abordés dans les écrits scientifiques ayant porté sur les adolescents présentant un retard mental* » indique que le domaine de la communication (où apparaît le langage oral) arrive en 8^e position (le 1^{er} étant la cognition) et ne concerne que 5,22% des 270 écrits répertoriés. L'ensemble de ces éléments confirme donc la pertinence de notre sujet.

Par ailleurs, la fonction idéique-représentationnelle est également altérée dans le cadre de la DIL (INSERM, 2016). Selon Rondal (1985), cette fonction est une macro-fonction du langage gérant les sous-fonctions de représentation de la réalité réelle ou imaginaire (créativité, traitement et échange d'information, conceptualisation). Pour Aguado et Narbona (2007, p 517-518) il s'agit de difficultés d'accès au stade des opérations formelles (selon la terminologie piagétienne), notamment au niveau des capacités d'abstraction, lesquelles se traduisent souvent par un échec des apprentissages scolaires à partir de 11 ans.

Enfin, dans une perspective thérapeutique, il est nécessaire d'aborder les spécificités langagières de la DI dans le cadre de la problématique du « délai-différence » (Rondal 1985, 2009). Schématiquement, cette problématique oppose l'approche structurale qui envisage

ces altérations comme des différences immuables, à l'approche développementale qui les considère comme des retards. Pour cette dernière, dans laquelle nous nous inscrivons et qui se base sur de nombreuses études, le développement langagier des enfants DI suit « *les mêmes étapes et implique les mêmes mécanismes que le développement normal. Certes, la distribution est différente et on arrive rarement à terme aux mêmes niveaux que dans le développement normal* » (Rondal, 2009, p. 29-30). L'approche développementale donne ainsi tout son sens aux prises en charge proposées dans le cadre de la DI.

1.3. Principes généraux de la prise en charge de la déficience

La prise en charge du handicap mental a largement évolué ces deux dernières décennies. L'orientation des jeunes en IME ou en SESSAD dépend de la MDPH. Dans ces structures, les enfants et adolescents bénéficient d'une prise en charge pluridisciplinaire (psychologue, éducateur, orthophoniste, etc.) autour d'un projet d'accompagnement personnalisé. Dans le cadre d'un SESSAD, les enfants vivent dans leur famille (ou famille d'accueil) et non en institution. Ils sont scolarisés dans des unités d'inclusion (ULIS) et dans des formations professionnelles spécialisées (SEGPA, CFA) ; la scolarisation faisant partie des conditions d'entrée en SESSAD.

La prise en charge des adolescents porteurs de DIL s'attache principalement à développer l'autonomie personnelle, sociale, professionnelle (en lien avec le concept d'autodétermination). Ainsi, à côté des aspects formels du langage et du raisonnement logique, l'intervention orthophonique doit favoriser le développement des interactions sociales (Aguado & Narbona, 2007) et des apprentissages fonctionnels (Côté & al., 2016). Pouvoir comprendre les différents usages de la langue, saisir le langage dans toutes ses dimensions sont des enjeux des soins orthophoniques. Ceux-ci justifient largement notre étude : les EI, parce qu'elles sont couramment employées dans les discours quotidiens, doivent pouvoir être accessibles aux sujets porteurs de DI (Ezell & Goldstein, 1991).

S'intéresser aux EI implique tout d'abord un éclairage rigoureux sur cette catégorie lexicale pour évoquer ensuite, les processus intervenant dans la compréhension idiomatique.

2. LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES : UNE CATEGORIE LEXICALE COMPLEXE

2.1. Précisions terminologiques

Le lexique est classiquement défini comme l'ensemble des mots d'une langue alors que le vocabulaire constitue l'ensemble des mots que manipule une personne. Nous appellerons, dans la suite de notre propos, *stock lexical*, le vocabulaire en réception. Si le

lexique est associé aux mots, Rey et Chantreau (2003, Préface, p. VI) apportent une précision importante : « *le lexique ne se définit pas seulement par des éléments minimaux, ni par des mots simples et complexes, mais aussi par des suites de mots convenues, fixées dont le sens n'est guère prévisible* ». Définies comme des suites polylexicales figées, les EI se comportent comme un lexème. Elles font partie intégrante du vocabulaire d'usage des locuteurs natifs d'une langue (Archambault-Lapointe, 2009, p. 22-23, d'après Gross, 1996) et « *constituent un corpus que l'on peut consigner dans des dictionnaires* » (Denhière & Verstiggel, 1997, p. 119). Les EI reflètent également un usage social et culturel de la langue.

Objets d'étude pour de nombreuses disciplines (linguistique, psycholinguiste, neuropsycholinguistique et orthophonie), les EI, dans une vision proprement linguistique, appartiennent au domaine de la phraséologie. Cette discipline s'intéresse aux expressions figées. Elles sont définies comme des groupes de mots passés dans l'usage de la langue, qui n'acceptent pas ou peu de variations morphosyntaxiques et de commutation des éléments lexicaux (Svensson, 2004, p. 16) et qui présentent une absence de compositionnalité au niveau du sens. Gonzalez Rey (2015) distingue 3 types d'expressions figées : les collocations (associations lexicales très fréquentes telles que : *voix suave*), les parémies (proverbes tels que *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*) et les EI (ex. *avoir plusieurs cordes à son arc*).

La distinction entre ces termes n'apparaît pas toujours évidente et on constate une certaine approximation dans leur utilisation. En effet, dans plusieurs tests orthophoniques, les termes *expression idiomatique*, *proverbe* et *métaphore* apparaissent indistinctement (ex. PELEA, EVAC) tout comme les termes de *non littéral* et *figuré*. Si tous ces termes sont proches, ils ne sont pas pour autant synonymes. Les EI sont d'un point de vue formel, des expressions *non littérales* dans le sens où il existe un écart entre *ce qui est dit* formellement et *ce qui est signifié* (Bernicot & al., 2007). Le langage *non littéral* comprend deux niveaux : un niveau proprement linguistique qui inclut le *langage figuré*, et un niveau *pragmatique*. Le terme *figuré* renvoie aux procédés d'extension de sens (e.g. les figures de style) qui peuvent être mis en jeu dans la compréhension des EI, souvent la métaphore ou la métonymie (Gross, 1996) et qui induisent un transfert sémantique. Ces extensions figurées peuvent être lexicalisées (c'est le cas des EI) ou libres (c'est le cas de la création d'images métaphoriques comme par exemple : *être grand comme la Tour Eiffel, comme une girafe*, etc.). Le niveau *pragmatique* du langage correspond à l'ensemble des processus inférentiels tenant compte du locuteur et du contexte d'énonciation tels que les actes de langage direct ou indirects, l'ironie, les sarcasmes. Dardier (2004, p. 72) définit la pragmatique comme une « *approche*

fonctionnelle du langage [qui] s'interroge non pas uniquement sur ses aspects formels mais sur l'usage que nous faisons du langage en fonction des variations du contexte ».

Enfin, les différentes appellations des EI témoignent également de ce flottement (González Rey, 2015; Falkert, 2013; Svensson, 2004; Gross, 1996). Les EI sont identifiées dans la littérature par une variété de termes : *locution figée, expression imagée, expression non littérale, séquence figée, séquence préfabriquée*, etc. La multiplicité des termes renvoie au fait que les définitions s'appuient soit sur la composante syntaxique soit sur la composante sémantique (Gross, 1996) auxquelles nous pouvons ajouter la composante pragmatique.

2.2. Caractéristiques linguistiques des expressions idiomatiques

2.2.1. Le figement : caractéristique saillante

Depuis les années 1980, beaucoup d'études en linguistique se sont intéressées à la question du figement (Falkert, 2013). Plusieurs conditions sont nécessaires pour parler de *figement* (Gross, 1996, p. 9-23) :

- *la polylexicalisation*, le fait d'être « *en présence d'une séquence de plusieurs mots et que ces mots aient, par ailleurs, une existence autonome* ». Par exemple, dans l'expression *passer un savon*, les mots *passer* et *savon* existent de manière indépendante mais l'ensemble donne une expression.
- *l'opacité sémantique*, définie comme « *la non possibilité de déduire le sens d'un groupe de mots à partir des mots qui le composent* ». Par exemple, dans l'expression *être sur son trente et un*, qui signifie 'être vêtu de ses plus beaux habits'(CNRTL) ne peut pas être comprise à partir du sens des mots *être* et *trente et un*.
- *le blocage des propriétés transformationnelles*, le fait qu'on ne puisse pas modifier la suite de mots. Par exemple, on ne peut pas dire *un cordon très bleu* ou dans le cas d'une expression, on ne peut pas dire, *poser « délicatement » un lapin*.
- *la « non-actualisation »* le fait qu'aucun des éléments lexicaux ne puisse être *actualisé*, c'est-à-dire qu'ils perdent leurs propriétés référentielles. Par exemple, dans l'expression *tomber dans les pommes*, on ne peut pas attribuer un référent précis pour le groupe nominal défini *les pommes* ; autrement dit, on ne peut pas dire de quelles pommes il s'agit.

Toutefois, le figement des EI s'établit selon des degrés (une EI est plus ou moins figée) et peut concerner les plans lexical, syntaxique et sémantique.

2.2.2. Propriétés lexicales

La polylexicalisation évoquée par Gross (1996) se retrouve dans la définition de Rey et Chantreau (2003, préface p. IX). Pour ces deux auteurs, une EI est « *une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique, appartenant au code de la langue (devant être apprise) en tant que forme stable et soumise aux règles syntaxiques* ». Les EI s'assimilent donc à des unités linguistiques à part entière, comparable aux lexèmes et qui ont une distribution précise au niveau de la phrase. Par ailleurs, du point de vue sémantique, elles peuvent correspondre à une unité lexicale simple ou une unité relativement complexe. Par exemple, l'expression *passer l'arme à gauche* correspond au verbe *décéder* alors que l'expression *chercher midi à quatorze heures* correspond à la proposition *chercher des difficultés là où il n'y en a pas, compliquer les choses à plaisir* (CNRTL).

2.2.3. Particularités syntaxiques

Gross (1996) décrit les EI comme des « locutions verbales » ou « expressions verbales idiomatiques ». D'un point de vue syntaxique, elles sont « *des suites de mots composées d'un verbe et d'un complément qui ont la même structure interne que les groupes verbaux libres [...] ; elles peuvent avoir formellement un complément direct (prendre la tangente) ou indirect (tirer au flanc, mettre du beurre dans les épinards, prendre le taureau par les cornes) [...] ; elles comportent toujours une forme verbale susceptible d'être fléchie (conjuguée) [...] elles ne sont pas toujours figées au même degré* » (Gross, 1996, p. 78).

Plusieurs chercheurs (Caillies, 2009; Gibbs & Gonzales, 1985; Gibbs & Nayak, 1989) se sont intéressés aux possibilités de modifications syntaxiques que peut subir une EI tout en maintenant sa signification. Caillies (2009) donne l'exemple de l'expression *lâcher le morceau* pour laquelle il est possible de dire *le morceau a été lâché* ; cette expression est donc flexible syntaxiquement. Elle donne ensuite, l'exemple de « *l'expression casser sa pipe [qui] n'est pas flexible car nous ne pouvons dire la pipe a été cassée par x pour signifier que x est décédé* » (Caillies, 2009, p. 467). La passivation, l'ajout d'adverbes et d'adjectifs sont des indices de flexibilité syntaxique au même titre que les dérivations flexionnelles des déterminants : par exemple, le déterminant possessif dans *donner sa langue au chat*. Il est également intéressant de noter que les résultats de l'étude de Gibbs et Nayack (1989) montrent une corrélation entre la flexibilité syntaxique et la décomposabilité sémantique. Gross (1996, p. 54) déclare également que « *la non compositionnalité du sens va de pair avec des restrictions syntaxiques* ».

2.2.4. Spécificités sémantiques

Au niveau sémantique, trois caractéristiques sont particulièrement importantes pour les EI : la compositionnalité, la transparence vs l'opacité et, l'ambiguïté.

La compositionnalité est le fait de pouvoir « décomposer sémantiquement » une EI, en d'autres termes cela signifie que le sens des mots qui composent l'expression détermine la signification globale de l'expression. La compositionnalité des EI est une des caractéristiques les plus débattues dans la littérature (Titone & Connine, 1999 ; Libben & Titone, 2008 ; Mueller & Gibbs, 1987; Sprenger & al., 2006 ; Owens, 2016; Nippold & Rudzinski, 1993 ; Le Sourn-Bissaoui et al., 2012). Elle est à l'origine des deux grands types de modèles de traitement des EI, les modèles compositionnels et non compositionnels, présentés ultérieurement (cf. Partie 1. section 3). Marquer (1994) la considère comme une caractéristique « critique » permettant de distinguer deux grandes catégories d'EI :

- les EI décomposables sont définies comme des EI pour lesquelles les significations littérales des constituants participent à la signification idiomatique, autrement dit, la somme des sens des différents mots contribue à la signification globale de l'EI, comme dans l'expression *sauver sa peau* (exemple cité par Lainé, 2004, p. 84).

- les EI non décomposables sont définies comme des EI pour lesquelles « *la signification idiomatique dépend davantage de la reconnaissance du syntagme comme unité que du produit de la combinaison des mots individuels [...]. [Elles seraient] d'une certaine manière lexicalisée lorsque celles-ci sont familières et pourraient être représentées en mémoire comme signification « pré-empaquetées* » (Titone et Connine 1994, 1999 citées par Lainé, 2004, p. 86-88).

La notion de compositionnalité est liée aux notions de transparence/opacité et d'ambiguïté sémantiques. La transparence sémantique d'une expression est caractérisée par le fait que les significations idiomatique et littérale soient proches, comme par exemple dans l'expression *tirer la sonnette d'alarme*. L'opacité sémantique pourrait se définir comme l'écart entre les significations littérales et idiomatiques, comme dans l'expression *repandre du poil de la bête* qui n'a aucun sens littéralement mais dont l'acception idiomatique signifie 'se ressaisir' (CNRTL). Elles apparaissent donc comme étant plus lexicalisées (Libben & Titone, 2008). Certains auteurs (Gibbs & Nayak, 1989) distinguent les caractéristiques de transparence/opacité sémantique et celle de la compositionnalité dans le sens où la première oppose *signification littérale* et *signification idiomatique* alors que la deuxième établit la possible contribution sémantique des constituants de l'EI quant à sa signification idiomatique.

L'ambiguïté peut se définir à partir d'un constat simple : « *il y a ambiguïté lorsqu'à une forme unique correspondent plusieurs significations* » (Fuchs, 1996, p. 7). L'ambiguïté des EI renvoie au fait que les deux significations littérales et idiomatiques soient possibles (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006; Le Sourn-Bissaoui et al., 2012). Citons, par exemple, l'expression *tourner la page*, pour laquelle les deux acceptions sont correctes : on peut l'utiliser dans le sens de 'tourner la page d'un livre' et dans le sens de 'changer de sujet, d'occupation; oublier le passé, se tourner vers l'avenir'. L'ambiguïté sémantique est étroitement liée à la plausibilité littérale ou littéralité, définie comme le fait qu'une EI ait la possibilité d'avoir une interprétation littérale. Caillies (2009) cite l'étude de Titone et Connine (1994a) qui a établi le lien entre l'activation de la signification littérale et la plausibilité : plus une expression présente un degré de plausibilité littérale fort et plus l'activation de la signification littérale s'effectue précocement dans le traitement, plus elle est ambiguë. Le fait qu'une EI soit plus ou moins décomposable influencerait donc les processus mis en œuvre pour son identification en tant qu'expression figée et son interprétation. Le degré de transparence/opacité sémantique et l'ambiguïté d'une EI impactent également les processus de reconnaissance et de compréhension.

L'ensemble des caractéristiques linguistiques étudiées témoignent de l'hétérogénéité de cette catégorie lexicale. Gibbs & Nayak, (1989, p. 132) l'ont particulièrement bien explicité en disant que « *les idiomes se situent de toutes parts comme un continuum allant des groupes de mots les plus lexicalisées et non décomposables à ces idiomes très décomposables et le plus syntaxiquement productifs* » (traduction libre). L'étude de ces éléments est donc primordiale lorsqu'on cherche à évaluer la compréhension idiomatique. Elle permet notamment d'orienter nos choix méthodologiques selon des critères précis. Ainsi, dans la mesure où notre recherche vise la compréhension de certaines compétences lexicales (générale et idiomatique), les EI opaques apparaissent plus appropriées.

Néanmoins, à côté des propriétés proprement linguistiques de EI, il est nécessaire d'appréhender les différents processus mis en œuvre dans la compréhension idiomatique.

3. LA COMPREHENSION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

De nombreuses études s'intéressant à la compréhension des idiomes sont issues des champs de la psycholinguistique et de la psychologie développementale. Ces recherches s'attachent principalement à identifier les processus cognitifs mis en jeu dans leur compréhension et les étapes de développement de la compréhension des EI. Une majorité de publications provenant de la psycholinguistique s'appuie également sur une approche

pragmatique. Les EI sont également étudiées dans une perspective neuropsycholinguistique afin de déterminer le substrat anatomique gérant la compréhension des expressions idiomatiques soit auprès de sujets cérébrolésés (e.g. Kempler, Lancker, Marchman, & Bates, 1999) soit auprès de sujets sains (e.g. Briner & Virtue, 2014).

Pour Cacciari & Tabossi (1988, p. 668) « *les expressions idiomatiques défient la conception standard de la compréhension du langage selon laquelle comprendre une phrase implique au moins de reconnaître les mots individuels au sein de la phrase, de retrouver leurs significations dans le lexique mental et de les combiner selon leurs relations grammaticales* » (traduction libre). Dès lors, la question qui se pose est de savoir quels processus cognitifs et langagiers sont impliqués dans la compréhension idiomatique ?

3.1. Présentation des différentes modélisations

Trois articles/revues de la littérature (Marquer, 1994; Denhière & Verstiggel, 1997; Pariollaud et al., 2003) retracent l'évolution des différentes modélisations qui ont été proposées depuis les années 1970. Les modèles théoriques se sont principalement intéressés aux processus mis en jeu dans la compréhension ; citons néanmoins, l'étude de Sprenger et ses collaborateurs (2016) menée autour de la production des EI. On distingue classiquement deux types de modèles, basés sur la compositionnalité sémantique : les modèles non compositionnels et les modèles compositionnels auxquels s'ajoutent les modèles hybrides.

3.1.1. Modèles non compositionnels

Ces modèles considèrent que la signification des EI n'est pas issue de la somme des significations des mots qui constituent l'idiome. Ils « *s'accordent sur le principe que la compréhension d'une EI requiert simplement une récupération en mémoire du sens figuré mais ils diffèrent sur la façon et le moment de l'accès au sens figuré* » (Lainé, 2004, p. 54). Nous présentons brièvement quatre modèles non-compositionnels.

- Le modèle de la liste mentale de Bobrow et Bell (1973) établit que les significations des EI seraient stockées sous la forme d'une liste distincte dans le lexique mental. Un traitement littéral interviendrait en premier, plus rapide que le traitement idiomatique. Lorsque le processus littéral échoue, faute d'obtenir une acception adéquate, la signification est alors récupérée dans la liste mentale. Ce modèle a été remis en cause (Swinney & Cutler, 1979 ; Titone & Connine, 1994) et l'hypothèse de l'existence de cette liste n'a pas été retenue par la suite (Marquer, 1994, p. 627; Denhière & Verstiggel, 1997, p. 124).

- Le modèle de la représentation lexicale de Swinney et Cutler (1979) propose que les EI, contrairement au modèle précédent, soient stockées au sein même du lexique mental sous la

forme de mots longs. Deux activations, littérale et idiomatique, s'effectuent en parallèle, pour récupérer le sens. Selon ces auteurs, le processus idiomatique serait plus rapide puisqu'il n'exige pas une analyse de tous les composants, contrairement au processus littéral. Marquer (1994, p.19) souligne que l'appréciation de la vitesse de traitements reste toutefois subjective et suggère l'utilisation d'une tâche *on-line* pour l'objectiver.

- Le modèle d'accès direct de Gibbs (1980) décale le questionnement de l'implication des processus littéral et idiomatique dans la compréhension des EI à travers une analyse de l'usage conventionnel ou non conventionnel des EI. Pour Gibbs, la signification idiomatique (usage conventionnel) est accessible rapidement et directement, sans passer par une analyse littérale. Néanmoins, ce modèle ne semble être valable que pour les EI familières et fortement prédictibles. Gibbs et ses collaborateurs (1989) remettent en cause l'accès direct et proposeront de classer les EI en 3 catégories : *normally decomposable idioms*, *nondecomposable idioms* et *abnormally decomposable idioms* pour lesquelles il existe un lien métaphorique entre le sens des mots et la signification de l'EI (Pariollaud & al., 2003).

- Le modèle du degré de saillance ou de la saillance relative de Giora (1997, 2002) est basé sur l'idée que seules les acceptions les plus saillantes (celles qui sont jugées familières, fréquentes, conventionnelles et prototypiques) sont stockées dans le lexique mental. D'après ce modèle, les idiomes sont traités en fonction de leur degré de saillance. Les EI les plus saillantes appartiennent donc au lexique mental et leur signification peut être récupérée indépendamment du contexte d'énonciation. (Lainé, 2004 ; Pariollaud & al., 2003).

3.1.2. Modèles compositionnels

Il s'agit de modèles pour lesquels les chercheurs affirment que la signification des mots qui composent l'EI participe – plus ou moins – à la signification idiomatique de l'EI. Caillies (2009, p. 465) précise que ces modèles « *supposent que la signification figurée n'est pas stockée sous la forme d'une entrée lexicale séparée mais sous la forme d'une signification associée soit à une configuration particulière de mots (Cacciari & Tabossi, 1988 ; Titone & Connine, 1994a), soit à des connaissances initiales relatives à des métaphores conceptuelles (Gibbs & al., 1997)* ». Nous présentons succinctement 3 modèles.

- Le modèle de l'hypothèse configurationnelle de Cacciari et Tabossi (1988) propose que les EI, qui appartiennent au lexique mental, soient d'abord traitées de manière littérale jusqu'à ce que soit identifiée une configuration particulière. Celle-ci, appelée « clé idiomatique », permet de reconnaître l'expression en tant que telle et d'accéder à sa signification (Marquer, 1994, p. 632). Le point de reconnaissance varie d'une expression à l'autre, notamment en

fonction du degré de prédictibilité (la possibilité de compléter une EI tronquée). Ainsi, pour les idiomes peu prédictibles, l'acception idiomatique n'est pas sûre d'être activée, l'interprétation reste donc dans ce cas, littérale. Si ces auteures ont permis d'expliquer certains résultats contradictoires issus des modèles non compositionnels et d'apporter une méthodologie nouvelle (mesurer le cours temporel), la systématique de l'analyse littérale précoce a été remise en question (Pariollaud et al., 2003, p. 322).

- Le modèle hybride (1999) de Titone et Connine a été élaboré à la suite du modèle de Cacciari & Tabossi (1988). Selon elles, les deux approches compositionnelle et non compositionnelle sont possibles en fonction du caractère décomposable ou non décomposable des EI dont la distinction « *est analogue à celle qui est établie entre les mots homonymes et polysémiques dans le domaine de l'ambiguïté lexicale. Les idiomes non décomposables, comme les mots homonymes, ont des significations qui sont sémantiquement distinctes alors que les idiomes décomposables, comme les mots polysémiques, possèdent des significations qui sont sémantiquement reliées via la signification littérale des mots qui le composent* » (Pariollaud et al., 2003, p. 324-325).

- L'hypothèse des métaphores conceptuelles sous-jacentes (Gibbs & O'Brien, 1990 ; Gibbs et al., 1997) propose que les EI soient comprises grâce à la connaissance tacite de ces métaphores conceptuelles (notion développée par Lakoff et Johnson) qui sont indépendantes de la connaissance de la signification des EI. Pariollaud et al. (2003, p. 316) citent l'exemple de l'expression *faire sauter le couvercle* pour expliquer cette notion. L'idée d'explosion colérique véhiculée par cette expression est rendue possible par association métaphorique entre « l'esprit » qui serait à l'image d'une cocotte-minute ou d'un récipient dans lequel un liquide serait en train de bouillir.

Les différentes modélisations, construites à partir d'études menées essentiellement sur l'adulte, prouvent la difficulté d'établir un modèle unique ; débat encore présent dans la littérature. L'absence de consensus peut s'expliquer par la conjonction de plusieurs facteurs tels que les différentes méthodologies employées (Hattouti & al., 2016 ; Marquer, 1994) et l'hétérogénéité des EI (Gibbs & Nayak, 1989; Marquer, 1994). La question des méthodologies utilisées pour évaluer la compréhension idiomatique est donc fondamentale.

3.2. La question de l'évaluation : enjeux méthodologiques

La réflexion sur les choix des modalités d'évaluation de la compréhension des EI est primordiale. Elle doit tenir compte des différentes caractéristiques proprement linguistiques et extralinguistiques qui peuvent influencer la compréhension idiomatique.

Plusieurs chercheurs (Titone & Connine, 1994 ; Libben & Titone, 2008; Tabossi & al., 2011) se sont attachés à créer des normes, basées sur des variables psycholinguistiques, pour caractériser des EI, respectivement, anglaises et italiennes. Pour les EI françaises, l'étude de Caillies (2009) a décrit 300 EI selon cinq critères : la familiarité, la connaissance de leur signification, la plausibilité littérale, la décomposabilité et la prédictibilité. Bonin et al. (2013) ont poursuivi ce travail de normalisation en ajoutant deux variables : la fréquence subjective (fréquence à laquelle le sujet estime avoir lu, entendu ou produit l'EI) et l'âge d'acquisition (estimé par le sujet). Ils ont appliqué ces 7 variables à 305 EI et ont utilisé des tâches *on-line* (pour mesurer la vitesse de traitement des EI). Les résultats de ces deux études montrent que la maîtrise de la signification des EI est en lien avec le degré de familiarité et de décomposabilité des EI. Bonin et al. (2013) ont également mis en évidence une corrélation entre l'âge d'acquisition, la fréquence subjective, la familiarité et la connaissance de la signification. Etienne (2014) dans son mémoire d'orthophonie a repris les normes de Bonin et al. (2013) et les a appliquées à 320 EI et proverbes français.

A côté de la prise en compte de ces variables, plusieurs méthodes sont utilisées dans les recherches sur la compréhension des EI. On distingue les tâches *off-line*, qui ne tiennent pas compte de la dimension temporelle des réponses et les tâches *on-line*, qui permettent de mesurer le temps de réponse. Plus le temps de réponse est court, plus le processus est automatisé (la signification est directement récupérée dans la mémoire lexico-sémantique). Deux grands types de tâches sont classiquement proposés : des tâches d'élaboration (le sujet produit une définition de l'EI) et des tâches de choix forcé/multiples (le sujet doit choisir une réponse parmi plusieurs réponses). Ces dernières sont considérées comme étant de « bons outils » pour l'évaluation de la compréhension idiomatique (Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2006; Levorato & Cacciari, 1995). Elles sont jugées comme étant plus faciles que les tâches d'élaboration qui font appel aux capacités d'expression des sujets ; elles sont donc plus adaptées aux sujets ayant des difficultés de langage (Hattouti & al., 2016).

Par ailleurs, de nombreuses études qui s'intéressent au développement de la compréhension des EI pointent le manque d'outils standardisés pour permettre une évaluation rigoureuse (Chaminaud & al., 2006 ; Laval, 2016). Du côté de l'orthophonie, les EI sont présentes dans certaines épreuves des tests qui évaluent le langage élaboré. Celui-ci est défini comme « *la capacité à adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation* » (Boutard & al., 2013). En ce sens, il est associé aux capacités métalinguistiques que Gombert (1990, p. 27) décrit comme « *des activités de réflexions sur le langage et son utilisation et, la capacité du sujet à contrôler et planifier ses propres*

processus de traitement linguistique ». On retrouve donc l'évaluation de la compréhension idiomatique en orthophonie dans des tests tels que le *Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent* (Boutard & al., 2011) et le *Test de Langage Elaboré* (Rousseaux & Dei Cas, 2012) pour l'adulte cérébrolésé. Les tests que nous avons repérés (cf. Annexe 1) utilisent des tâches de choix multiples et/ou des tâches d'élaboration mais les critères de choix des EI ne sont pas clairement explicités, les normes n'étant pas mentionnées.

La création d'outils respectant les normes psycholinguistiques et des situations naturelles de communication (Laval, 2016; Laval & al., 2009) est un des axes de recherche de l'équipe de chercheurs en psychologie de l'Université de Poitiers sous l'impulsion des travaux menés par Bernicot et Laval autour de la pragmatique développementale. Ces outils, tels que le LECPC⁴ (Laval & al., 2009) ne s'intéressent pas qu'aux EI mais au langage non littéral en général. Ils cherchent à évaluer les capacités d'inférences des sujets normotypiques mais également des sujets porteurs de troubles (Lacroix et al., 2010 ; Laval & al., 2009) . Une des méthodologies employées par Laval⁵, inspirée des travaux de Cain et al. (2005, 2009) consiste à utiliser des EI traduites de langues étrangères pour écarter l'influence de la familiarité. Cette approche semble toutefois peu adaptée à notre étude qui ne se place pas dans une perspective pragmatique mais dans une perspective sémantique et lexicale. Néanmoins, ces travaux fournissent des axes méthodologiques essentiels : tout d'abord, la nécessité de présenter les EI dans un contexte naturel de communication ; d'un point de vue formel, l'utilisation du support vidéo apparaît pertinente (Laval & al., 2009) et adaptée aux sujets porteurs de DIL (Morgan & Salzberg, 1992 cités par Tonnet Wonken, 2018). Ensuite, l'évaluation de la compréhension idiomatique doit tenir compte de l'influence de la familiarité, du contexte et de la nature sémantique des idiomes, facteurs particulièrement importants dans le développement de la compréhension des EI.

4. APPROCHE DEVELOPPEMENTALE DE LA COMPREHENSION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

4.1. Le développement normotypique

4.1.1. Aperçu du développement lexical général

Les EI faisant partie du lexique, nous rappelons ici brièvement quelques étapes du développement lexical général. Ce dernier ne s'effectue pas de façon linéaire (Bernicot &

⁴ Le Logiciel d'Etude des Capacités Pragmatiques en Compréhension est non édité à ce jour

⁵ Cf. le mémoire d'orthophonie de P. Goute (2014) et le résumé du mémoire (mémoire non accessible - <http://petille.univ-poitiers.fr/notice/view/57090>) d'H. Cruciani (2016) dirigés par V. Laval et S. Gil.

Bert-Erboul, 2014), tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif, notamment au cours des premières années (Bassano, 1998). Pour Florin (2010, p. 33-34), le développement du vocabulaire s'effectue selon plusieurs principes. Les principes de *contraste* et de *conventionnalité* permettent à l'enfant de repérer un mot nouveau par *contraste* avec les mots connus d'une part et, de chercher à utiliser le signifiant approprié d'autre part. L'auteure mentionne également le principe de *dénomination catégorielle* selon lequel l'essor du vocabulaire repose sur la capacité de l'enfant « à interpréter un nouveau nom en référence à une étiquette catégorielle ».

Avec l'entrée dans l'écrit et les apprentissages scolaires, le vocabulaire s'enrichit considérablement (Nippold, 2002). A l'adolescence, Pernon & Gatignol (2011, p. 14) ont constaté que la croissance du vocabulaire s'avérait être « *linéaire, modérée, plus lente que durant l'enfance précoce* ». Elle se caractérise par une augmentation de la vitesse d'accès lexical, un enrichissement du lexique élaboré et abstrait, et le développement des capacités métalexicales et métasémantiques. Gombert (1990, p.87) précise que ces capacités sont intrinsèquement liées. Il définit les compétences métalexicales comme « *la possibilité pour le sujet d'isoler le mot, de l'identifier comme étant un élément du lexique interne et [...] d'accéder intentionnellement au lexique interne* » et la métasémantique en tant que « *la capacité de reconnaître le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire et à celle de manipuler les mots ou éléments signifiants de taille supérieure au mot, sans que les signifiés correspondants s'en trouvent affectés* ».

Enfin, établissant un lien entre lexique et EI, l'étude de Qualls et al. (2003) est l'une des rares études développementales qui ait étudié l'impact du degré de lexicalisation des EI sur l'accès à leur signification. Les auteurs ont proposé à 19 enfants âgés de 10 ans en moyenne de déterminer si la phrase qu'ils lisaient sur un écran était une EI ou pas (les EI étant choisies en fonction de 3 degrés de familiarité : élevé, moyen, faible). S'inscrivant dans le modèle de la représentation lexicale (Swinney & Cutler, 1979), les conclusions de l'étude de Qualls et al., avancent que la lexicalisation est nécessaire pour accéder aux EI et que le temps de réaction représenterait le degré de familiarité du sujet par rapport à l'EI.

4.1.2. Le développement de la compréhension idiomatique

L'accès à la signification des EI nécessite que l'enfant « *soit en mesure de jouer avec les différents niveaux d'interprétation du langage en relation avec le contexte de communication* » (Iralde & al., 2004, p. 122). Pour ces auteurs, le développement de la compréhension idiomatique est relié aux capacités pragmatiques, aux connaissances

linguistiques et extralinguistiques et à des compétences cognitives générales (raisonnement analytique et abstrait, etc.) qui se développent au cours de l'enfance.

De plus, la récente revue de la littérature menée par Hattouti et al. (2016) met en avant trois facteurs particulièrement influant sur le développement de la compréhension des EI : la familiarité, le contexte d'énonciation et la transparence sémantique des EI.

4.1.2.1 L'importance de la familiarité

Les nombreux travaux qui se sont attachés à étudier l'impact de la familiarité sur la compréhension idiomatique sont reliés à deux positions divergentes à propos de l'accès aux EI : l'hypothèse d'acquisition vs l'hypothèse d'exposition (Lainé, 2004, p. 81). Schématiquement, la première suggère que la familiarité est dépendante de la fréquence d'usage des EI. Ainsi, les expressions les plus fréquentes dans la langue seraient les plus familières (Levorato & Cacciari, 1992). La seconde hypothèse (*language experience view*) propose l'idée que la familiarité des EI dépend de l'exposition du sujet à celles-ci ; en ce sens, l'impact de la familiarité augmente avec l'âge et dépend de l'environnement du sujet. Nippold et Rudzinski (1993) ont analysé l'influence de la familiarité et de la transparence des EI sur la compréhension des EI auprès de sujets âgés de 11, 14 et 17 ans. Les résultats ont montré que la compétence d'interprétation idiomatique augmente avec l'âge et avec la familiarité relative à l'EI. Dans la même lignée, l'étude de Nippold et Taylor (2002) a comparé le jugement de la familiarité d'un groupe d'enfants (11 ans) à celui d'adolescents (16 ans). Les résultats montrent que les plus jeunes sont moins familiers avec les EI, ce qui conforte l'influence du degré d'exposition dans la compréhension idiomatique. Laval (2003) a cependant montré le rôle de la familiarité auprès de sujets de 9 ans et d'adultes, mais il n'est pas observé chez les enfants âgés de 6 ans.

Ainsi la familiarité jouerait un rôle croissant en fonction de l'âge, selon l'hypothèse d'exposition. A côté de la familiarité, un autre facteur extralinguistique influe sur le développement de la compréhension des EI : le contexte dans lequel apparaît l'EI.

4.1.2.2 Le rôle du contexte d'énonciation

Gibbs (1987) a étudié l'influence du contexte sur la compréhension d'idiomes auprès d'enfants de maternelle et primaire. Ses résultats témoignent que le contexte favorise les processus de compréhension idiomatique quel que soit l'âge de l'enfant et que c'est par le contexte que les enfants développent le sens idiomatique. Nippold et Martin (1989) ont mené une étude sur des adolescents âgés de 14 et 17 ans en comparant la présentation d'idiomes de manière isolée vs en contexte. Les résultats indiquent que le contexte jouerait un moindre rôle à l'adolescence que pendant l'enfance. Laval (2003) a étudié l'impact du contexte sur

la compréhension idiomatique sur trois groupes (6 ans, 9 ans et des adultes). Ses résultats montrent un effet du contexte important dès 6 ans jusqu'à l'âge adulte avec un rôle décroissant au fur et à mesure que le sens conventionnel est acquis.

Le contexte influence donc la compréhension des EI à différents degrés en fonction de l'âge. Dans une perspective plus générale, le contexte de production permet de développer les compétences langagières : on peut comprendre un mot que l'on ne connaît pas en fonction des indices contextuels qui nous permettent d'en inférer le sens ; cela est corrélé aux habiletés pragmatiques générales.

4.1.2.3 L'influence du degré de transparence des EI

De nombreuses études ont mis en évidence le fait que les EI transparentes, dont on peut déduire le sens à partir du sens des mots qui la composent, étaient plus précocement comprises que les EI opaques (Gibbs, 1987; Levorato & Cacciari, 1999 ; Nippold & Rudzinski, 1993). Les recherches de Pulido et al. (2007, 2010) ont montré que les EI familières et transparentes peuvent être comprises dès l'âge de 5 ans. Les résultats de Caillies et Le Sourn-Bissaoui (2006) apportent des conclusions similaires : les EI décomposables (transparentes) peuvent être accessibles dès 5 ans alors que les EI non décomposables (opaques) ne sont pas acquises avant 7/8 ans. Lainé (2004) dans la première expérience de sa thèse a évalué la compréhension des expressions selon le degré de transparence métaphorique dans des tâches de choix forcé vs tâches d'explication orale. Ses résultats ont mis en avant un moment charnière vers 10-11 ans dans l'accès au sens idiomatique. Pour Libben et Titone (2008) l'accès au sens idiomatique se situe vers l'âge de 11 ans.

Dans l'idée de synthétiser l'ensemble des données, Levorato et Cacciari (1992, 1995) ont élaboré un modèle développemental des compétences figuratives, le *Global Elaboration Model*. Ce modèle décrit quatre phases de stratégies d'accès au langage figuré (et donc aux EI) pour les enfants de 7 à 11 ans. La 1ère phase (jusqu'à 7 ans), met en avant l'utilisation privilégiée du processus d'analyse littérale, sans apport du contexte pour accéder au sens. La phase 2 (de 7 à 10 ans) suggère l'importance du rôle du contexte dans l'accès au sens. La phase 3 (10-11 ans) propose que l'accès au langage figuré s'effectuerait en s'appuyant sur la convention linguistique (accès direct) avec une moindre intervention du contexte. La 4^e phase (autour de 11 ans) concerne l'utilisation de la convention linguistique en fonction de la familiarité notamment pour produire des expressions appartenant au langage figuré. Ce modèle a toutefois été remis en question dans les études postérieures (e.g. Nippold & Taylor, 2002 ; Pulido & al., 2010) car il ne prend pas en compte les compétences des très jeunes enfants et tend à minimiser le rôle du contexte après 10-11 ans.

En résumé, nous pouvons conclure que la familiarité joue un rôle croissant dans l'acquisition du sens idiomatique en accord avec l'hypothèse d'exposition aux EI (Nippold & Rudzinski, 1993 ; Nippold & Taylor, 2002) et que le contexte permet d'accéder aux EI transparentes dès l'âge de 5 ans. Le rôle du contexte est toutefois discuté quant à son impact à des âges supérieurs, notamment lorsque l'enfant a accès à la convention linguistique. Pour Laval (2003), les divergences observées quant à l'influence du contexte selon l'âge s'expliquent en partie par les méthodologies choisies dans les études (EI présentées en contextes littéral vs idiomatique). Le choix de l'acception littérale ou idiomatique varie donc en fonction du contexte et de la maîtrise de la convention linguistique. La période d'acquisition du sens conventionnel suggérée dans les études reste peu précise : entre 8 ans et 11 ans. Pour Qualls et al. (2003), c'est autour de 10 ans que les EI s'installent dans le lexique mental. A l'adolescence, les processus mis en jeu restent encore peu étudiés (Hattouti & al., 2016), période qui semble pourtant importante de par ses remaniements physiques et psychologiques, lesquels peuvent influencer les compétences langagières. Pour Nippold (1988, citée par Iralde & al., 2004) la compréhension idiomatique reste incomplète jusqu'à 19 ans (constat issu de la majorité des études) puisque de nouvelles expressions peuvent être apprises tout au long de la vie, comme n'importe quel mot nouveau.

Nous avons abordé jusqu'ici la compréhension idiomatique chez les sujets normotypiques. Qu'en est-il de la compréhension des EI chez les sujets atypiques ?

4.2. Le développement atypique

4.2.1. Dans le cadre de troubles et syndromes

Plusieurs chercheurs ont étudié la compréhension idiomatique dans le cadre d'une pathologie ou d'un trouble précis, en privilégiant une approche pragmatique qui vise l'évaluation de capacités inférentielles. Aucune étude, parmi celles repérées, ne relie la compréhension des EI aux capacités lexicales générales. Nous évoquons ici 5 travaux.

Roch et Levorato (2010) ont étudié la corrélation entre le niveau de compréhension idiomatique et les compétences en lecture auprès de 20 sujets porteurs de trisomie 21, âgés de 9 ans à 18 ans. Les résultats ont montré que les sujets porteurs de trisomie 21 arrivaient à effectuer des inférences simples tout comme les sujets contrôles appariés selon le niveau de de compréhension de texte, soit des sujets de 6 et 7 ans.

Lacroix et al. (2010) ont examiné la compréhension idiomatique de 19 sujets atteints du syndrome de Williams (microdélétion) âgés de 7 ans à 17 ans en leur proposant une tâche à choix forcé. Elle consistait à présenter 8 idiomes jugés ambigus et familiers en faisant

varier le contexte (littéral vs idiomatique). Les sujets atteints du syndrome de Williams ont montré de grandes difficultés par rapport aux sujets contrôles appariés selon l'âge verbal.

Le mémoire d'orthophonie de Goute (2014) est consacré à l'étude de 13 sujets présentant un syndrome d'Asperger (TSA selon le DSM-5) âgés de 12 ans à 24 ans. Son objectif est d'analyser les capacités inférentielles en utilisant des idiomes, traduits de langues étrangères, jugés opaques ou transparents et présentés de manière isolée ou en contexte. Les résultats montrent que la compréhension des idiomes opaques est meilleure en contexte que celle des idiomes transparents hors contexte. Le rôle du contexte est donc important.

Dans la même approche méthodologique que celle de Goute (2014), la compréhension idiomatique a été également étudiée chez des sujets porteurs de troubles neurodéveloppementaux du langage (Laval & al., 2009). Les résultats montrent que ces enfants ont une altération de la compréhension idiomatique, liée à un déficit pragmatique.

Qualls et al. (2004) se sont intéressés à la compréhension idiomatique chez 22 adolescents présentant un trouble du langage et des apprentissages (*language-based learning disabilities*). L'objectif était d'examiner entre autres, les effets de la familiarité et du contexte sur la compréhension idiomatique. Les résultats ont montré un déficit de la compréhension des EI chez ces adolescents et un rôle important de la familiarité.

Ces études permettent de caractériser les difficultés d'accès aux EI en lien avec des syndromes ou troubles identifiés. Qu'en est-il dans le cadre de la DI ?

4.2.2. Dans le cadre du retard mental

A notre connaissance, seule l'étude de Ezell & Goldstein (1991) a analysé la compréhension idiomatique chez des sujets porteurs d'un retard mental léger. Ces chercheurs ont comparé un groupe de 22 sujets DIL âgés de 9 ans à deux groupes contrôles appariés selon l'âge chronologique et selon le vocabulaire réceptif (utilisation de la version initiale anglaise de l'EVIP de Dunn & Dunn, 1981).

Le but de cette recherche est de comparer la compréhension idiomatique entre ces 3 groupes. Pour ce faire, les auteurs ont sélectionné 20 EI ambiguës présentées dans des contextes littéral ou idiomatique (les contextes étant des histoires « calibrées » et lues par l'examineur). Les EI apparaissent à la fin de l'histoire (comme c'est le cas dans la plupart des protocoles cf. Laval, 2003 ; Qualls, 2004). Les participants devaient choisir une image, suggérant une interprétation littérale vs idiomatique. Les résultats mettent en avant que les sujets normotypiques de 9 ans ont obtenu de meilleurs scores que les sujets DIL. Ces derniers ont choisi majoritairement les réponses littérales. Les auteurs avancent deux hypothèses pour expliquer ce choix. D'une part, le retard cognitif global privilégierait une analyse littérale

qui est la stratégie « *supposée pour les enfants normaux jusqu'à ce qu'ils commencent à développer le raisonnement et les compétences métalinguistiques* » (traduction libre, p. 817). D'autre part, les auteurs évoquent la possibilité que les enfants ne puissent pas retenir en mémoire tout le contexte de l'histoire. Ils peuvent donc choisir la réponse littérale en analysant les derniers mots qu'ils ont entendus (soit l'EI). Cette étude a mis en avant un autre résultat intéressant : les scores obtenus pour les sujets DIL sont légèrement supérieurs à ceux des sujets normotypiques appariés selon le vocabulaire réceptif. Les auteurs interprètent ce résultat en suggérant d'une part, un possible effet d'ordre (biais méthodologique) et d'autre part, en évoquant l'hypothèse d'exposition du fait que les enfants DIL soient âgés de 3 ans de plus en moyenne que les sujets appariés selon le vocabulaire réceptif.

Cette étude est particulièrement intéressante car elle permet d'avoir un premier résultat quant à la compréhension idiomatique auprès d'enfants porteurs de DIL. Elle donne également des axes méthodologiques pertinents. Enfin, elle replace aussi, les sujets porteurs de DIL dans la perspective d'un retard cognitif ; retard induisant la progression des sujets par le biais d'une prise en charge adaptée.

Ainsi, ces études consacrées à la compréhension idiomatique des enfants et adolescents ayant un développement atypique, nous permettent de repérer quelques caractéristiques malgré la diversité des profils cliniques :

- 1) Concernant tout d'abord le traitement des EI : les EI transparentes sont mieux comprises que les EI opaques (comme chez les sujets normotypiques) ; l'analyse littérale prédomine mais une progression semble possible (en lien avec l'âge et une prise en charge adaptée) ; l'étude de l'adolescence apparaît donc être importante pour voir si l'on observe une progression de la compréhension idiomatique.
- 2) La familiarité des EI joue un rôle important et la présentation en contexte, malgré les résultats parfois contradictoires, semble toutefois soutenir la compréhension idiomatique.
- 3) Enfin, du point de vue méthodologique : les modalités auditivo-visuelles sont à privilégier, les contextes ne doivent pas être trop longs (capacités mnésiques et attentionnelles) tout comme la durée de l'évaluation. La plupart des études choisissent des idiomes ambigus et font varier les contextes pour suggérer l'acception littérale ou l'acception idiomatique. Les idiomes sont toujours présentés à la fin des histoires. Malgré la visée écologique de ces procédures, il nous semble que la manipulation des contextes et l'apparition systématique des EI à la fin de l'histoire ne reflètent pas le caractère naturel d'une situation de communication.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Ces apports théoriques permettent de saisir plusieurs éléments importants pour notre projet de recherche. Tout d'abord s'intéresser à la compréhension idiomatique implique de considérer les différentes caractéristiques de cette catégorie lexicale hétérogène. En effet, les propriétés linguistiques et particulièrement sémantiques, influencent les processus de compréhension des EI. Ainsi, dans la perspective d'étudier la relation entre le stock lexical général et la compréhension idiomatique, le choix d'utiliser des EI familières et opaques qui sont plus lexicalisées (Libben & Titone, 2008; Nippold et al., 2001) paraît pertinent.

Ensuite, les études développementales qui s'intéressent à la compréhension idiomatique, ont permis d'établir que le sens conventionnel se construisait entre 8 et 10-11 ans. Peu de littérature existe sur les processus mis en jeu à l'adolescence (Hattouti et al., 2016), et moins encore, dans le cadre de la DIL. Seule l'étude de Ezell & Goldstein (1991) a toutefois montré que des sujets DIL de 9 ans avaient une compréhension idiomatique légèrement supérieure, autrement dit comparable, à celle de sujets contrôles appariés sur le niveau de vocabulaire réceptif. De plus, les études relatives à la DI rapportent des altérations des capacités langagières complexes (Aguado & Narbona, 2007) et du développement du vocabulaire en général (Rondal, 2009).

Ainsi, il nous semble que les difficultés de compréhension idiomatique pourraient être reliées aux problèmes au niveau du stock lexical général. Notre problématique pourrait donc être formulée ainsi : les difficultés de compréhension idiomatique observées chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère et limite peuvent-elles être appréhendées dans le cadre d'un déficit des capacités lexicales générales en réception ?

Pour mener notre projet de recherche, nous proposons de comparer les performances d'un groupe d'adolescents DIL à celles de deux groupes contrôles de sujets tout-venant appariés selon l'âge chronologique (TVAC) et selon l'âge mental (TVAM). Cette comparaison s'effectuerait sur deux tâches, l'une évaluant le stock lexical général et l'autre, la compréhension idiomatique. Quatre hypothèses guideront notre projet :

- (1) Les résultats aux deux tâches des sujets TVAC seront supérieurs à ceux des sujets DIL ;
- (2) Les résultats aux deux tâches des sujets TVAM et des sujets DIL seront semblables ;
- (3) Nous observerons une croissance importante des scores aux deux tâches en fonction de l'âge chez les sujets TVAM et une augmentation plus modérée chez les sujets TVAC et DIL ;
- (4) Nous observerons une corrélation entre les scores obtenus à la tâche évaluant le stock lexical général et la tâche évaluant la compréhension idiomatique pour nos trois groupes.

PARTIE 2. METHODOLOGIE

Pour étudier un éventuel lien entre le déficit au niveau du vocabulaire réceptif et les difficultés de compréhension des EI chez des adolescents porteurs de DIL, nous avons comparé les sujets porteurs de DI à deux groupes de sujets tout-venant (TV) appariés selon l'âge chronologique et selon l'âge mental. Ces trois groupes, identiques en nombre, ont été soumis à deux tâches : une tâche permettant d'évaluer les capacités lexicales à travers le lexique en réception (stock lexical) et une tâche visant à analyser la compréhension des EI.

1. POPULATION

1.1. Recrutement : modalité et respect du cadre éthique

La constitution de notre échantillon a débuté avec le recrutement des adolescents porteurs de DIL dans un SESSAD d'un IME de la région toulousaine pour lequel, nous avons obtenu l'accord écrit de la directrice. Nous avons ensuite reçu le consentement éclairé des parents (ou responsables légaux) des jeunes concernés, par l'intermédiaire de l'IME. Les sujets TV ont été sélectionnés grâce au réseau de notre entourage au sein de la région Occitanie et pour lesquels nous avons également recueilli l'accord écrit des parents. Enfin, notre étude étant basée sur une participation volontaire, le consentement écrit de tous les participants a été demandé. Deux exemples de formulaires de consentement sont présentés dans l'Annexe 2.

Pour mener à bien notre recrutement, nous avons sollicité l'expertise du Comité d'Éthique sur les Recherches Non Interventionnelles (CERNI). L'ensemble des procédures mises en œuvre pour respecter les personnes et la protection des données des personnes impliquées dans l'étude (recueil des consentements éclairés, informations sur les bénéfices et risques liés à l'expérimentation, procédures d'anonymisation, archivage des données) a reçu un avis favorable de la part du CERNI (cf. Annexe 3).

Le recrutement a permis de rassembler 24 sujets répartis en 3 groupes :

- groupe DIL : 8 adolescents porteurs de DIL, âgés de 14 ans 4 mois à 17 ans 11 mois et ayant un QI non verbal compris entre 70 et 84 (+/-5) et des âges développementaux compris entre 8 ans 2 mois et 12 ans 6 mois ;
- groupe TVAC : 8 adolescents tout-venant appariés selon l'âge chronologique (14 ans 5 mois à 17 ans 9 mois) ;
- groupe TVAM : 8 sujets tout-venant appariés selon l'âge mental (8 ans 2 mois à 13 ans).

Nous avons d'abord constitué notre groupe cible (DIL) à partir duquel nous avons effectué un double appariement en fonction de l'âge chronologique et de l'âge mental des

sujets DIL. Les sujets tout-venant ont donc été appariés aux sujets DIL en essayant d’être au plus proche des âges chronologiques et mentaux (cf. Tableau 1). Les écarts d’âges entre les sujets DIL et les sujets des groupes contrôles sont majoritairement compris entre 1 et 4 mois (seuls deux sujets DIL-TVAM ont un écart de 6 mois).

Le double appariement est utilisé dans plusieurs études et mémoires d’orthophonie qui s’intéressent à la DI (cf. entre autres, Danielsson & al., 2012; Ezell & Goldstein, 1991; et les mémoires d’orthophonie de Bontemps, 2018 ; Lambert, 2018). Il permet d’obtenir une analyse pertinente des performances des sujets DI en les comparant à des sujets du même âge et à des sujets plus jeunes. Cela met en relief l’écart développemental et la possibilité de présager d’une amélioration des performances. En effet, comme nous l’avons déjà évoqué précédemment (cf. section 1.2 de la Partie 1), le développement du langage chez les personnes atteintes de DI se déroule selon les mêmes étapes que celui des sujets normotypiques, même s’il reste inachevé et présente des hétérogénéités (Rondal, 2009). Nous présentons un tableau récapitulatif de notre échantillon :

| Groupe TVAC | | Groupe DIL | | | | Groupe TVAM | |
|----------------|-----------------------|-----------------------|--------------|----------------------|----------------------|-------------|--------|
| Sujet | Age | Sujet | Age | QINV (+/-5) | Age mental | Sujet | Age |
| 1 | 14a5m | 9 | 14a4m | 70 | 8a2 m | 17 | 8a2m |
| 2 | 14a9m | 10 | 14a11m | 79 | 10a | 18 | 10a |
| 3 | 15a | 11 | 15a3m | 73 | 8a6m | 19 | 8a11m |
| 4 | 15a3m | 12 | 15a3m | 83 | 10a2m | 20 | 10a5m |
| 5 | 15a9m | 13 | 15a5m | 77 | 10a10m | 21 | 10a10m |
| 6 | 16a5m | 14 | 16a4m | 81 | 11a4m | 22 | 11a3m |
| 7 | 17a8m | 15 | 17a7m | 84 | 12a6m | 23 | 13a |
| 8 | 17a9m | 16 | 17a11m | 81 | 11a8m | 24 | 11a10m |
| Moyenne | 15a10m (15.87) | 15a10m (15.86) | 79 | 10a5m (10.38) | 10a6m (10.54) | | |
| ET | 1.27 | 1.28 | 4.9 | 1.51 | 1.53 | | |
| % fille | 37.5% | | 37.5% | | 50% | | |

Tableau 1. Présentation des caractéristiques de l’échantillon

Nous avons veillé à maintenir une proportion comparable de filles et de garçons dans les groupes bien que la variable *genre* ne semble pas avoir d’influence ni sur la compréhension idiomatique (cf. l’étude Ezell & Goldstein, 1991, menée auprès de 66 sujets) ni sur le lexique (cf. l’étude de Pernon & Gatignol, 2011, menée auprès de 160 adolescents). Qualls (2003) met toutefois en avant une légère différence entre filles et garçons quant aux temps de réponse obtenus lors d’une tâche de compréhension idiomatique. Rappelons que son échantillon, bien que corrigé statistiquement, ne comporte que 19 sujets (5 garçons et 14 filles).

1.2. Critères d'inclusion et de non-inclusion

Plusieurs critères, inclusifs et exclusifs, ont été établis pour constituer notre échantillon.

1.2.1. Critères d'inclusion

Le premier critère d'inclusion est l'âge des participants. Notre étude s'intéresse particulièrement à l'adolescence, période de remaniements qui influent sur les processus de pensée et de langage. On observe entre autres, une poursuite du développement des compétences linguistiques, notamment le lexique élaboré (Pernon & Gatignol, 2011) et les compétences métalinguistiques (Bredart & Rondal, 1997). De plus, en ce qui concerne les processus de compréhension idiomatique, l'adolescence reste une période encore peu étudiée (Hattouti et al., 2016).

Un autre critère important pour notre étude est le fait de s'assurer que tous les participants soient de langue maternelle française et qu'ils ne vivent pas dans un environnement où plusieurs langues sont couramment utilisées (absence de bilinguisme). Ce critère est particulièrement important à l'égard de l'influence du facteur d'exposition aux EI (cf. Nippold & Rudzinski, 1993). Également en lien avec l'hypothèse d'exposition aux EI, nous avons veillé à ce que les sujets de l'échantillon soient issus de fratries différentes.

Nous avons ensuite sélectionné nos participants en fonction de la scolarité. Il est important, toujours dans un souci de limitation du facteur d'exposition aux EI, que l'ensemble des sujets soient inscrits dans un parcours d'apprentissage. Les sujets TV sont scolarisés en milieu ordinaire, dans les classes correspondant à leur âge et les sujets du groupe DIL sont scolarisés dans des unités d'inclusion (ULIS Collège) ou dans des filières professionnelles (CAP, SEGPA).

Outre ces critères valables pour tout l'échantillon, il existe plusieurs critères d'inclusion spécifiques au groupe DIL. Tout d'abord, les sujets porteurs de DIL ont été sélectionnés à partir des données psychométriques et des expertises médicales, psychologiques et orthophoniques. Tous présentent une DI non spécifique (c'est-à-dire une déficience établie en dehors d'une étiologie syndromique précise). Le degré de déficience (DI légère ou limite) a été déterminé par la psychologue de l'IME selon les critères du DSM-5⁶, d'une part en utilisant, les tests psychométriques et d'autre part, en tenant compte du fonctionnement adaptatif des adolescents. Les scores des QI des adolescents, compris entre 70 et 85 (+/- 5), et leur équivalence en âge mental, ont été calculés à partir des résultats

⁶ Voir PARTIE 1. Généralités

obtenus à la version longue de l'échelle non verbale d'intelligence de Wechsler (Wechsler, 2009), notée WNV. Ces tests ont été effectués entre 2017 et 2018. Lambert (2018, p. 22) rappelle, en s'appuyant sur les études de Massa & Rivera (2009) et de Naglieri et Goldstein (2009), que le WNV reste un bon indicateur de mesure du QI bien qu'il ne contienne aucun item verbal.

A côté de ces expertises, le choix des sujets s'est effectué en tenant compte des évaluations orthophoniques réalisées en 2018 et en 2019. Celles-ci apportent une connaissance fine des compétences langagières des adolescents, pour pouvoir constituer un groupe relativement homogène du point de vue du langage. Certains bilans orthophoniques ont été réalisés à partir d'outils standardisés tels que la batterie EXALANG 11-15 (Thibault, Lenfant, & Helloin, 2009), batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit et, des compétences transversales (attention, mémoire, etc.) chez le collégien et d'autres sont des bilans qualitatifs. Malgré la diversité des profils, les conclusions des bilans révèlent des caractéristiques langagières communes à l'ensemble des sujets : la présence d'un déficit lexical, une atteinte des niveaux morphosyntaxique et syntaxique, des difficultés pragmatiques et un raisonnement logique souvent fragile. L'évaluation des compétences sous-jacentes signale que la mémoire visuelle est souvent de meilleure qualité que la mémoire auditive et que la mémoire de travail. Les axes de prise en charge orthophonique, bien qu'ajustés à chaque adolescent, proposent systématiquement un enrichissement lexical et un renforcement des compétences pragmatiques, notamment en lien avec le projet professionnel de l'adolescent.

1.2.2. Critères d'exclusion

Conjointement aux critères d'inclusion, nous avons établi une série de critères exclusifs. Le premier est la présence d'un trouble sensoriel (visuel, auditif, etc.). En effet, notre protocole exige des capacités visuelles et auditives préservées (ou corrigées). Pour les sujets TV, ceux qui présenteraient un trouble diagnostiqué (ex. TSLO, TSLE) ou ceux ayant ou ayant eu des difficultés dans les apprentissages (redoublement, prise en charge orthophonique) ont été écartés. Les sujets TV n'ont pas été soumis à des tests d'intelligence estimant que l'absence de troubles diagnostiqués était suffisante pour garantir un développement normotypique. Pour le groupe DIL, nous avons retiré les sujets porteurs d'un trouble associé à la DI ayant fait l'objet d'un diagnostic spécifique (ex. TDAH, TSA) pour ne pas créer de biais : il s'agit d'étudier l'impact spécifique de la DI sur certaines compétences langagières.

2. MATERIEL

Le protocole expérimental a été élaboré en tenant compte des données de la littérature relatives à l'étude des capacités lexicales générales, de la compréhension idiomatique et des spécificités cognitives liées à la DI. Comme le préconisent Ezell & Goldstein (1991), nous avons privilégié des stimuli visuels pour lesquels les réponses exigent soit une désignation d'images (tâche lexicale) soit un choix forcé (parmi 3 réponses). La durée de l'expérimentation n'excède pas 30 minutes pour éviter un possible biais relatif aux capacités attentionnelles des sujets.

2.1. Evaluation du stock lexical : choix de l'EVIP

Pour analyser les capacités lexicales générales en réception, nous avons choisi d'utiliser *l'Échelle de vocabulaire en images Peabody* (EVIP) élaborée par Dunn et al. en 1993. Ce test canadien est une adaptation en langue française du test américain *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (PPVT–R) de Dunn & Dunn (1981). Selon les auteurs, l'EVIP a deux objectifs : d'une part l'évaluation du « *vocabulaire en réception* » et d'autre part « *le dépistage des aptitudes scolaires* » définies comme « *les habiletés verbales ou l'intelligence verbale* » par les auteurs qui considèrent que « *le test de vocabulaire s'avère de loin le meilleur indice de succès dans les études* » (Dunn & al, 1993, p.3).

Cette échelle se présente sous la forme d'un test de désignation d'images où les items lexicaux sont classés par ordre croissant de difficulté. Le test comprend deux formes : la forme A que nous avons choisie (cf. Annexe 4) et la forme B, réparties toutes deux, 5 items d'essai et 170 items tests. Ces items, tous présents dans les dictionnaires français (Dunn & al, 1993, p. XI) contiennent une « *juste proportion de noms, de verbes, d'adjectifs et d'adverbes* » et assurent selon les auteurs « *un échantillonnage représentatif du vocabulaire* ». Ils sont classés en 18 domaines, présentés dans le tableau ci-dessous.

| | | |
|---------------------------|--------------------------------|--|
| 1. Activités | 7. Outils de jardinage | 13. Fruits et légumes |
| 2. Animaux (ou parties) | 8. Meubles, appareils ménagers | 14. Mobilier classe/ bureau |
| 3. Bâtiments (ou parties) | 9. Parties du corps humain | 15. Outils, machines, appareils |
| 4. Vêtements, accessoires | 10. Métiers et professions | 16. Equipements sportifs et récréatifs |
| 5. Emotions, sentiments | 11. Figures géométriques | 17. Moyen de transport |
| 6. Nourriture | 12. Botanique, plantes | 18. Climats, saisons, géographie, nature |

Tableau 2. Domaines sémantiques des items de l'EVIP

Précisons toutefois que certains items sont empreints d'une coloration régionale de la langue française (ex. *repassouse* pour *fer à repasser*) et peuvent ne pas être compris par certains locuteurs. Les auteurs préconisent de ne pas remplacer l'item existant par un autre terme plus adapté (pour respecter les normes du test) mais de considérer cet item pour lequel

« on attribuera une réussite au mot omis, si l’item précédent a été réussi et, on attribuera un échec si l’item précédent a été échoué » (Dunn & al, 1993, p. XI).

Notre intérêt s’est porté sur ce test pour plusieurs raisons. Il est, à notre connaissance, le seul test lexical standardisé permettant de couvrir l’ensemble des âges de nos 3 groupes, puisqu’il s’adresse à des sujets âgés de 2 ans et demi à 18 ans. Sa passation est rapide (8 à 15 minutes) et il peut convenir aux sujets porteurs de handicaps (Dunn & al, 1993, p. 5) ; notons qu’il a été utilisé dans plusieurs études s’intéressant à la DI (Ezell & Golstein, 1991 ; Bussy & al., 2013). Il a également été employé dans l’analyse des compétences lexicales d’adolescents (Pernon & Gatignol, 2011). Son étalonnage est considérable : 2038 sujets de langue maternelle française pour sa forme A que nous utilisons. Conçu comme un test standardisé (la distribution de la population sur laquelle il a été étalonné suit la loi normale), les scores bruts peuvent donc être convertis en scores normalisés. Ceux-ci permettent, par définition, de situer l’écart à la norme des performances du sujet quant à son stock lexical au regard des performances attendues pour son âge. L’EVIP propose aussi une conversion des scores bruts en âges de développement lexical. Nous n’avons pas souhaité utiliser ces âges car ils paraissent moins « fiables ». En effet, les auteurs recommandent une « certaine prudence dans [leur] interprétation, puisque les unités sont inégales dans la mesure où la croissance [du stock lexical] est non linéaire » et que les extrémités des âges (pour les plus petits et les plus grands) « sont fondées sur des extrapolations » (Dunn et al., 1993, p. 38).

2.2. Evaluation de la compréhension idiomatique : création d’une tâche de choix forcé

Compte tenu de l’importance de l’impact des normes psycholinguistiques dans la compréhension idiomatique (Bonin & al., 2013; Caillies, 2009), nous avons préféré construire une tâche visant à évaluer la compréhension idiomatique plutôt que d’utiliser un test orthophonique. En effet, à notre connaissance, les tests orthophoniques qui utilisent des épreuves de compréhension idiomatique ne sont pas assez précis dans les critères de choix des EI : ni la familiarité ni le degré de transparence/opacité sémantique des EI, pourtant importants dans l’étude de la compréhension idiomatique, ne sont mentionnés. De plus les âges des différents tests qui utilisent des EI ne couvrent pas l’ensemble des âges de notre échantillon (cf. Annexe 1).

2.2.1. Le choix des expressions : familières et opaques

Au vu des données concernant le développement de la compréhension idiomatique (cf. Partie 1., paragraphe 4), deux critères sont particulièrement importants pour notre étude :

la familiarité et l'opacité sémantique. Nous avons choisi de nous référer à la thèse de Lainé (2004) pour sélectionner les EI qui sont l'objet de notre recherche. En effet, cette thèse, consacrée à l'étude de la construction et de l'évocation des significations figurées d'EI chez, l'enfant, l'adolescent et l'adulte de langue maternelle française, nous assure d'une part, une solidité méthodologique dans le choix des EI et d'autre part, une possible comparaison de quelques-uns de ses résultats avec les nôtres. Nous avons donc relevé 8 expressions préalablement jugées familières, opaques, peu littérales et prédictibles (Lainé, 2004, Annexe, p.12). Le choix d'utiliser les EI issues de la thèse de Lainé est d'autant plus pertinent pour notre recherche puisque les jugements de familiarité et d'opacité ont en partie été effectués par des adolescents (Lainé, 2004, Annexe, p.3, 5-7) contrairement aux études de Bonin et al. *et al.* (2013) et Caillies (2009) où les juges sont uniquement des adultes.

Pour évaluer la familiarité des EI, Lainé a sélectionné des expressions présentes dans les ouvrages scolaires et dans des productions écrites de 55 adolescents et 60 étudiants. Elle a constitué deux listes comprenant 116 EI chacune et les a soumises à 192 sujets âgés de 14 à 22 ans, issus des filières d'enseignement général ou technologique, en apprentissage, étudiants ou salariés (50% ont entre 14 et 17 ans et 50% ont entre 19 et 22 ans). Lainé établit qu'une EI est familière si 60 juges sur 96 ont répondu oui à la question : « *Les expressions suivantes de la langue française vous sont-elles familières ? Les connaissez-vous bien ?* » (Lainé, 2004, Annexe, p. 3).

Dans la perspective d'analyser la relation entre la compréhension des EI et le stock lexical général, le choix d'utiliser des EI opaques semble pertinent. En effet, leur profil sémantico-syntaxique révèle qu'elles sont moins décomposables et par conséquent plus lexicalisées (Libben & Titone, 2008) ; les EI opaques ressemblent à des mots longs et leur traitement peut s'effectuer de manière globale (Nippold & al., 2001; Titone & Connine, 1999). Pour effectuer les jugements d'opacité vs transparence des EI, Lainé a sollicité 15 membres d'un laboratoire de psychologie et 24 élèves âgés de 13 ans 7 mois en moyenne. Une EI est considérée opaque si le 2/3 des adultes et 2/3 des adolescents ont jugé qu'il n'y avait pas de liens entre les mots de l'expression et sa signification idiomatique. A l'issue de ce pré-test, Lainé a soumis une 2^e fois le test auprès de 24 adultes et 30 adolescents (âge moy. 13 ans 9 mois) pour contrôler les résultats (Lainé, 2004, Annexe, p. 5-7).

Nous présentons dans le tableau n°3, les 8 expressions retenues à partir du travail de Lainé (2004) selon leur ordre d'apparition dans notre protocole. Ce choix est pseudo-aléatoire puisque nous avons choisi de commencer par l'EI la plus familière, l'idée étant de démarrer la tâche par un item « facile » pour motiver le participant.

| Liste des EI choisies | Significations ⁷ | Familiarité % | Opacité % |
|--------------------------------------|---|---------------|-----------|
| Donner sa langue au chat | Renoncer à deviner, à trouver la solution | 100 | 86,7 |
| Avoir un poil dans la main | Être très paresseux | 93,7 | 66,7 |
| Sauter du coq à l'âne | Passer brusquement d'un sujet à un autre très différent, sans liaison | 72,9 | 73,3 |
| Vendre la mèche | Dénoncer un complot, dévoiler une combinaison, trahir | 93,7 | 86,7 |
| Coûter les yeux de la tête | Coûter très cher | 72,9 | 66,7 |
| Mettre les pieds dans le plat | Aborder sans ménagements une question délicate que les autres cherchent à éviter ; être indiscret | 62,5 | 66,7 |
| Être au bout du rouleau | Avoir épuisé toutes ses ressources ou ses forces ; être épuisé | 62,5 | 86,7 |
| Passer un savon à quelqu'un | Réprimander quelqu'un | 93,7 | 93,3 |

Tableau 3. Présentation des EI sélectionnées pour notre étude issues de Lainé (2004)

Sur l'exemple de plusieurs études qui ont également utilisé 8 EI, (Cacciari & Tabossi, 1988; Lacroix et al., 2010), nous avons donc élaboré notre tâche expérimentale.

2.2.2. Contextes écologiques et construction des 3 types de réponses

La plupart des tâches qui utilisent des contextes dans lesquels sont insérés les EI se présentent sous la forme de courtes histoires (e. g. Qualls, & al., 2003) ou sous la forme de séquences vidéos (films ou dessins animés) induisant des significations littérales vs idiomatiques (e. g. Laval, 2016, 2003). De plus, dans de nombreux protocoles expérimentaux, les EI sont classiquement présentées à la fin de l'histoire (cf. Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2012), ce qui, à notre sens, n'est pas représentatif d'une situation réelle de communication. Comment choisir des contextes d'énonciation les plus écologiques possibles, c'est-à-dire des situations de communication que les adolescents pourraient rencontrer dans leur vie, malgré la situation artificielle inhérente aux tests ?

Il nous a paru intéressant⁸ d'utiliser des extraits de films⁹ dans lesquels apparaissent les 8 EI sélectionnées. Il s'agit de privilégier des supports accessibles aux adolescents : films, podcasts, reportages diffusés sur internet ; supports largement utilisés par les adolescents (DIL et tout-venant) et auxquels ils sont familiers. En menant une recherche rigoureuse dans

⁷ D'après Le dictionnaire d'expressions et locution (Rey & Chantreau, 2003) et le site du CNRTL.

⁸ Propositions effectuées par notre directeur de mémoire, Monsieur Stosic, en accord avec Madame Collié, que nous remercions pour cette suggestion.

⁹ L'utilisation d'extraits vidéo (droits à l'image) est possible dans le cadre de la recherche. Voir précisément la loi portant sur l'exception pédagogique et de recherche du 1^{er} janvier 2009.

les bases de données linguistiques telles que *Kontext* et *SketchEngine*¹⁰, nous avons eu accès à des corpus de sous-titres grâce auxquels nous avons pu repérer les films contenant des occurrences d'EI retenues. Pour chaque extrait choisi, nous avons veillé à ce que l'expression ne soit pas paraphrasée. Par exemple, dans l'extrait n°9, d'une durée de 13 secondes, portant sur l'EI *être au bout du rouleau*, nous voyons la chanteuse Lio qui évoque un souvenir lors d'une émission de radio filmée. Voici la transcription de son discours : « *Enfin, j'ai eu une année 2013 très difficile, et ... J'étais vraiment au bout du rouleau. Et, je parlais à ma sœur et qui me disait, mais moi je vais appeler des gens, je j'veis t'sortir de là* ». Le contexte d'énonciation met donc une situation naturelle de communication où l'EI est intégrée au reste du discours sans pour autant être explicitée.

De plus, pour que les sujets ne focalisent pas sur les EI et qu'ils préservent leur spontanéité, nous avons ajouté deux extraits « distracteurs » dans lesquels aucune EI n'est présente mais qui garde la même présentation que les items contenant les EI. Notre objectif était de présenter des séquences courtes pour ne pas surcharger les participants avec des contextes linguistiques et extralinguistiques nécessitant une analyse trop longue ou complexe, défavorable aux sujets porteurs de DI (Ezell & Goldstein, 1991). La durée moyenne des extraits est de 17,9 secondes (ET : 5,8 s).

Les extraits étant choisis, nous avons opté pour une tâche de choix forcé/multiples fréquemment utilisée dans les études développementales (Hattouti & al. 2016) plutôt que pour une tâche d'explication. En effet, la première exige des réponses verbales courtes (qui ne mobilisent pas de connaissances métalinguistiques) contrairement à la deuxième. Elle semble donc plus adaptée à notre échantillon (Ezell & Goldstein, 1991; Iralde et al., 2004).

En nous appuyant sur les méthodologies employées dans les adaptations françaises du *Test of Language Competence* (Borrel & Martins, 1993; Worms & Worms, 1994) et dans la thèse de Lainé (2004), nous avons élaboré 3 types de réponses possibles :

- une réponse idiomatique (RI) qui correspond à l'acception conventionnelle de l'expression
- une réponse littérale (RL) construite à partir du sens des mots qui composent l'expression
- une réponse en lien avec un/des mots de l'expression et/ou le contexte d'énonciation (REL).

¹⁰ Sites respectifs <https://kontext.korpus.cz/corpora/corplist> et <https://www.sketchengine.eu/>

Par exemple, pour l'extrait contenant l'EI *avoir un poil dans la main*, les trois réponses se présentent ainsi :

« Dans cette vidéo, le journaliste dit :

- 1) *qu'un poil a poussé dans le creux de la main de l'ouvrier* (RL) – 15 syllabes
- 2) *que l'ouvrier tire les poils de sa main avec des baguettes* (REL) – 15 syllabes
- 3) *que l'ouvrier est paresseux et qu'il n'aime pas travailler* » (RI) – 15 syllabes

Chaque réponse a été calibrée en fonction du nombre de syllabes (Lainé, 2004) et utilise une syntaxe relativement simple. Toutes les consignes et les questions sont présentées à l'écrit et à l'oral (enregistrements audio). En effet, même si tous nos sujets sont lecteurs, nous souhaitons faciliter la compréhension des consignes et éviter les biais liés à la compréhension écrite. D'un point de vue formel, la tâche est un diaporama PowerPoint (Microsoft 365) composé de 34 diapositives (cf. la présentation de la tâche sur la clé usb ci-jointe). Chaque item est composé de 3 diapositives : une diapositive d'introduction de l'extrait vidéo, une diapositive présentant la vidéo et une contenant les 3 réponses. Nous avons veillé à varier l'ordre d'apparition des types de réponses pour chaque item. L'ensemble de la tâche est présentée en annexe (cf. Annexe 5).

2.2.3. Pré-validité de contenu de la tâche

Dans un souci de pré-validation de notre tâche, nous avons abordé la pré-validité de contenu de notre protocole. Nous avons soumis ce dernier à 5 experts, spécialistes de l'évaluation du langage, du handicap et/ou spécialistes de l'étude de la langue : 4 orthophonistes, dont deux qui sont titulaires d'une thèse en sciences du langage et, une enseignante-chercheuse en sciences du langage (sémanticienne). A la suite du visionnage de la tâche, les juges ont rempli une grille d'évaluation (cf. Annexe 6) pour apprécier d'une part, l'aspect formel de la tâche et d'autre part, le contenu des items en attribuant une notation allant de 1 à 5 (1 ne convient pas ; 2 peu satisfaisant ; 3 acceptable ; 4 satisfaisant ; 5 très satisfaisant). Une synthèse des notations des experts est présentée dans le tableau ci-après.

| 5 experts | | A | B | C | D | E | Note moy. (ET) |
|---|---|----------|----------|----------|----------|----------|-----------------------|
| Appréciation du support expérimental | <i>Présentation globale</i> | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 (0,71) |
| | <i>Conditions de passation</i> | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4,4 (0,88) |
| | <i>Qualité du support</i> | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4,2 (1,09) |
| Validité de contenu | <i>Appréciation du protocole quant à l'évaluation de l'accès aux EI</i> | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 (0,71) |

Tableau 4. Synthèse des notations des 5 experts relatives à la tâche de compréhension des EI

L'appréciation des juges a été globalement favorable tant dans la présentation formelle que dans le jugement du contenu des items. Tous ont émis des remarques

pertinentes qui nous ont conduit à retravailler notre support : nous avons réenregistré les consignes et QCM avec un micro de qualité, simplifié la syntaxe de certaines réponses (en s'appuyant sur les préconisations de l'UNAPEI (2010) qui s'inscrivent dans la démarche européenne « Facile à lire et à comprendre » pour l'accessibilité des personnes en situation de handicap mental) et amélioré la plausibilité des réponses RL et REL pour éviter que le sujet ne fasse un choix par élimination.

2.2.4. Pré-test de la tâche

A la suite de cette pré-validation, nous avons effectué un pré-test auprès de 4 sujets TV, sélectionnés selon les critères d'inclusion et d'exclusion : 1 garçon âgé de 7 ans 8 mois, et 3 filles respectivement âgées de 10 ans 3 mois, 13 ans 4 mois et 16 ans 10 mois. Les résultats des sujets à la tâche de compréhension des EI sont présentés dans le tableau.

| Réponses aux items | 7a8m | 10a3m | 13a4m | 16a10m |
|------------------------------|------|-------|-------|--------|
| <i>Nombre de RI max = 8</i> | 4 | 8 | 8 | 8 |
| <i>Nombre de REL max = 8</i> | 2 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Nombre de RL max = 8</i> | 2 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Distracteur max = 2</i> | 2 | 2 | 2 | 2 |

Tableau 5. Résultats des sujets du pré-test à la tâche de compréhension idiomatique

Les résultats du pré-test montrent que tous les sujets ont répondu correctement aux deux extraits distracteurs qui ne contiennent pas d'EI ; en ce sens ces extraits ne posent *a priori* pas de difficultés de compréhension quel que soit l'âge. Concernant les items présentant les EI, seul le sujet le plus jeune n'a pas donné les 8 réponses idiomatiques (seulement 4 sur 8), alors que les sujets plus âgés ont choisi systématiquement la réponse idiomatique. Ces résultats suggèrent que le sujet âgé de 7 ans et 8 mois ne maîtrise pas le sens conventionnel des EI, ce qui est en accord avec les données de la littérature concernant les âges d'accès à la signification idiomatique (cf. entre autres Caillies & Le Sourn-Bissaoui, 2012; Lainé, 2004; Levorato & Cacciari, 1995, 1999).

En conclusion des éléments relatifs à la pré-validation de notre protocole, ce dernier apparaît donc être pertinent pour évaluer la compréhension idiomatique.

3. PROCEDURE

Nous avons effectué toutes les passations dans un lieu calme où le sujet pouvait se sentir à l'aise et confortablement installé : soit dans le bureau des orthophonistes de l'IME pour les sujets porteurs de DIL, soit au domicile des sujets tout-venant. Toutes les passations, d'une durée de 20 à 30 minutes, ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone. Nous avons pris soin de rassurer chaque sujet quant à la situation de « test » lorsque cela était nécessaire

et d'expliquer les grandes lignes de notre recherche sans en dévoiler l'essence. Nous avons veillé à ne pas employer le terme *expression idiomatique* pour que le sujet reste le plus spontané possible dans le choix de ses réponses.

La tâche d'évaluation du stock lexical (EVIP) a été administrée en premier, suivie de la tâche de compréhension idiomatique. Concernant l'EVIP, les consignes de passation ont été rigoureusement suivies : « *Pour un sujet souffrant de déficience intellectuelle, on commencera l'application de l'échelle plus bas que le point de départ prévu pour les sujets de son âge chronologique : selon le degré de déficience, on abaissera le point de départ d'une, deux ou plusieurs années.[...] Si on commence trop haut avec les sujets déficients, on risque l'échec immédiat* » (Dunn et al., 1993, p. 13). Le choix de l'item de début du test a donc été fait en fonction de l'âge mental des sujets pour permettre aux sujets DIL de mieux s'approprier le test et favoriser leur participation. Précisons également que le choix de l'item initial n'impacte que peu le résultat du score brut final puisque celui-ci est établi à partir de la série la plus haute comportant 8 bonnes réponses consécutives (appelée base) ; base qui peut être obtenue bien au-dessus de l'item de départ en fonction de la réussite du sujet. Pour les sujets TV, nous avons choisi comme point de départ du test, l'âge chronologique des participants.

La tâche visant à évaluer la compréhension idiomatique (diaporama PowerPoint) a été présentée sur un écran d'ordinateur (type Lenovo G50, écran 15,6 pouces). L'enchaînement des diapositives est assuré par l'examineur à l'aide d'une télécommande et peut ainsi s'adapter au sujet. A la suite de la tâche, nous avons soumis quelques questions pour recueillir les ressentis des sujets et voir s'ils avaient pu repérer la cible de notre tâche (voir sur la feuille de passation en Annexe 4)

L'ensemble des performances des sujets ont été recueillies sur deux feuilles distinctes (cf. Annexe 4) lesquelles ont été rendues anonymes pour le traitement des résultats. L'archivage des données, qu'il s'agisse des enregistrements audio des passations ou des feuillets de passation, a été rigoureusement effectué dans le souci de respecter les données personnelles des participants (procédures validées par le CERNI).

4. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES

Les cotations des données ont été réalisées après chaque passation et vérifiées grâce à l'enregistrement audio des passations. L'ensemble des données anonymisées est rassemblé dans un tableur Excel. Nous avons utilisé deux logiciels statistiques : XLStat et R.

La tâche d'évaluation du stock lexical (EVIP) permet d'obtenir deux scores : le score brut, correspondant à la performance du sujet au test et le score normalisé, permettant de situer le sujet par rapport à la norme attendue pour son âge. Le score normalisé, non utilisé en tant que variable, est donné à titre informatif. Il est compris entre 70 et 130 (norme = 100 ; ET = 15). L'EVIP propose de le classer parmi 6 catégories descriptives qualitatives : < 70 faible, 70-85 médiocre, 85-100 moyen bas, 100-115 moyen haut, 115-130 bon, > 130 excellent.

Les sujets DIL obtiennent deux scores normalisés : l'un normalisé en fonction de leur âge chronologique, l'autre en fonction de leur âge mental. En ce qui concerne la tâche d'évaluation de la compréhension idiomatique, nous relevons les différents scores obtenus pour chacun des 10 items, soit pour les 8 EI et pour les 2 extraits distracteurs. Nous comptabilisons le nombre de types réponses (RI, RL, REL) pour chaque sujet (score max. : 8) ainsi que le score obtenu aux vidéos distractrices (score max. : 2).

Pour chacune des 2 tâches, nous privilégierons le mode d'analyse classiquement utilisé dans la littérature. Nous distinguons deux types de variables : des variables indépendantes : (l'âge chronologique ; l'âge mental ; la catégorie « groupe » DIL, TVAC, TVAM) et des variables dépendantes (majoritairement quantitatives) correspondant aux performances des sujets :

- pour la tâche évaluant le stock lexical (EVIP) :

- le score brut obtenu sur l'échelle (0 à 170) correspondant à la performance du sujet ;

- pour la tâche visant à analyser la compréhension idiomatique

- le nombre de RI (réponses idiomatiques) suggérant la maîtrise de l'EI par le participant ;
- le nombre de RL (réponses littérales) suggérant que le participant a une compréhension littérale de l'expression et qu'il n'accède pas à son sens conventionnel ;
- le nombre de REL (réponses en lien) suggérant que le participant procède à la décomposition de l'EI et qu'il s'appuie aussi sur des éléments issus du contexte d'énonciation, néanmoins, il n'a pas accès au sens conventionnel de l'EI ;
- les réponses des sujets concernant leur appréciation de la tâche et la reconnaissance de la cible (variables qualitatives).

Après avoir présenté la méthodologie de recherche mise en place pour étudier notre problématique, nous exposons les résultats de cette expérimentation.

PARTIE 3. RESULTATS

Les résultats obtenus sont d'abord analysés selon les principes de la statistique descriptive (moyennes, écarts types, médianes, etc.) pour les synthétiser et les rendre lisibles à l'aide de graphiques. De cette analyse descriptive, il nous a paru intéressant d'avoir recours à la statistique inférentielle. Compte tenu du faible effectif de notre échantillon (total $n=24$; groupe $n=8$) et du fait que la distribution de nos résultats ne suit pas nécessairement une distribution normale, nous utilisons des tests statistiques non paramétriques. Le test de Kruskal-Wallis, noté χ , permet d'établir des comparaisons entre plusieurs groupes et peut s'appliquer à de faibles échantillons. Lorsqu'il met en avant une différence significative entre les groupes ($p < .05$), il est nécessaire d'appliquer un test *post-hoc* pour comparer les groupes deux à deux et déterminer lesquels sont significativement différents. Nous avons donc appliqué la procédure de Dunn associée à une correction de Bonferroni qui permet de limiter le risque de probabilité que les différences mises en évidence entre les groupes (*p-valeur* significative) soient dues au hasard. Enfin, pour étudier la corrélation entre les différentes variables (âge, score brut de l'EVIP, nombre de RI), nous avons utilisé le test de corrélation de rangs de Spearman, noté ρ . Il mesure l'association entre deux variables à condition que la relation entre elles ne soit pas de type linéaire ; c'est le cas pour les relations entre nos variables qui ne sont pas linéaires. La *p-valeur* du coefficient ρ n'est donnée qu'à titre informatif ; c'est le résultat du ρ qui détermine la valeur de corrélation. Précisons que les résultats issus des tests statistiques doivent être considérés avec prudence puisqu'il s'agit d'une extrapolation des caractéristiques de notre échantillon à la population générale.

1. RESULTATS OBTENUS A LA TACHE EVALUANT LE STOCK LEXICAL GENERAL

1.1. Description des résultats obtenus à l'EVIP

Nous présentons dans le tableau ci-dessous, la moyenne des scores obtenus à l'EVIP pour chacun des groupes.

| Moyenne des scores à l'EVIP | TVAC | DIL | TVAM |
|---|----------------|-----------------|----------------|
| Moy. des scores bruts (ET) max=170 | 154,25 (10,5) | 121,25 (6,26) | 134,87 (14,87) |
| Moy. des scores normalisés (ET) norme =100 | 120,37 (10,26) | 86,87 (5,45) | 112,37 (13,53) |
| équivalence en ET | + 1,40 | - 0,93 | + 0,8 |
| Catégorie descriptive | bon | limite médiocre | moyen haut |
| | | | bon |

Tableau 6. Moyennes des scores obtenus à l'EVIP

Nous constatons que la moyenne des scores bruts du groupe TVAC est largement supérieure (> 20 items en moyenne) à celles des groupes DIL et TVAM. La moyenne du groupe TVAM est également supérieure (> 13 items en moyenne) à celle du groupe DIL. En ce qui concerne les scores normalisés, les moyennes pour les groupes de sujets tout-venant placent ces derniers dans une norme haute, correspondant à un *bon* niveau de lexique en réception selon la catégorisation de l'EVIP. En ce qui concerne le groupe DIL, il est intéressant de noter l'écart entre la moyenne des scores normalisés en fonction de l'âge réel (DIL-AC) et la moyenne des scores normalisés en fonction de l'âge mental (DIL-AM).

Cependant, les moyennes ne permettant pas d'appréhender la répartition des scores à l'intérieur des groupes, nous avons donc présenté les résultats obtenus à l'EVIP sous la forme de *box plots*, également appelés *boîtes à moustaches* ou *diagrammes en boîte*.

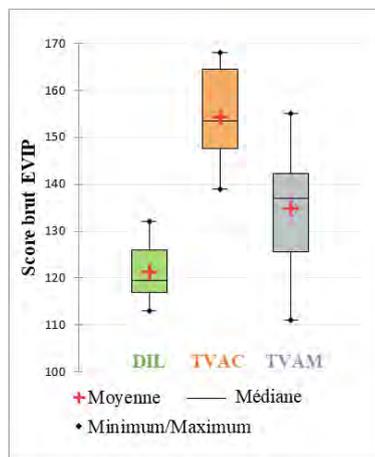


Figure 1. Box plots des scores bruts de l'EVIP

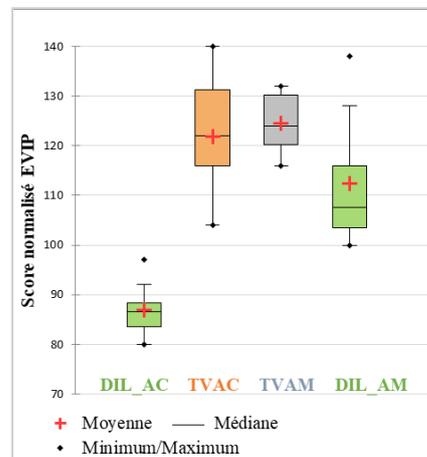


Figure 2. Box plots des scores normalisés de l'EVIP

Le *box plots* des scores bruts du groupe TVAC montre que la moitié des scores est supérieure à 153,5 (médiane) et que la moitié des scores (symbolisée par la boîte) se situent entre 147,5 et 164,5. Pour le groupe TVAM, la moitié des scores est supérieure à 137 et également comprise entre 125,5 et 134,8 ce qui permet de voir que les scores sont relativement dispersés. Pour le groupe DIL, la médiane est située à 119,5 et la moitié des scores se situent entre 117 et 126 ; la dispersion des scores est donc peu étendue.

Les *box plots* des scores normalisés, excepté pour le box plots DIL-AM, mettent en évidence le fait que les moyennes et les médianes sont proches : la distribution des scores est donc relativement symétrique pour les scores normalisés des groupes DIL (âge chronologique), TVAC et TVAM. Pour les scores des sujets DIL normalisés en fonction des âges mentaux, on observe que la médiane est inférieure à la moyenne ($107,5 < 112,35$) ce qui signifie qu'ils sont plus proches de la norme standard (catégorie *moyen* selon l'EVIP) que

de la norme haute (catégorie *bon* à partir de 115). Les différences observées entre les groupes ont suggéré la possibilité de les extrapoler.

2.2. Résultats inférentiels de la variable *score brut*

Nous avons appliqué le test de Kruskal-Wallis à la variable *score brut* pour les trois groupes. Le test présente le résultat suivant :

$$\chi(2) = 14,409 ; p < .001 \text{ (niveau de signification alpha} = .05)$$

Nous obtenons une valeur de $p\text{-valeur} \leq \alpha$: le résultat indique que les différences sont statistiquement significatives. Nous avons donc appliqué la procédure de Dunn dont le niveau de signification corrigé de Bonferroni est égal à .0167.

Moy. TVAC vs TVAM : $p = .035 \rightarrow$ différence non significative

Moy. TVAC vs DIL : $p < .001 \rightarrow$ différence significative

Moy. TVAM vs DIL : $p = .093 \rightarrow$ différence non significative

La comparaison multiple indique qu'il y a une différence significative entre les groupes TVAC et DIL mais pas pour les autres groupes comparés deux à deux. Cela signifie qu'il y aurait une différence significative au niveau du stock lexical général entre une population DIL et une population normotypique du même âge chronologique sur la base d'une extrapolation de notre échantillon.

2. RESULTATS OBTENUS A LA TACHE EVALUANT LA COMPREHENSION IDIOMATIQUE

2.1. Analyse du nombre de réponses RI, RL, et REL

Nous présentons un tableau récapitulatif des moyennes du nombre de réponses RI, RL et REL obtenues à la tâche de compréhension des EI pour chaque groupe.

| <i>Moyenne des types de réponses</i> | TVAC | DIL | TVAM |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| <i>Moy. des RI (ET) max=8</i> | 7,63 (0,74) | 5,37 (1,41) | 6,87 (1,73) |
| <i>Moy. des RL (ET) max=8</i> | 0,12 (0,34) | 1,25 (0,89) | 0,62 (1,41) |
| <i>Moy. des REL (ET) max=8</i> | 0,25 (0,45) | 1,38 (1,05) | 0,51 (0,52) |
| <i>Moy. des réponses aux distracteurs max=2</i> | 2 (0) | 1,8 (0,45) | 1,9 (0,34) |

Tableau 7. Moyennes du nombre de réponses RI, RL, REL par groupe

Les groupes ont des scores moyens de RI, supérieurs à 4 ; ils ont donc choisi la réponse idiomatique (réponse correcte) pour la moitié des items (soit 4/8) en moyenne. Les sujets TVAC ont obtenu une moyenne proche de 8 avec un faible écart type, ce qui indique qu'ils ont très majoritairement choisi l'acceptation conventionnelle (RI), ce qui n'est pas observé chez les groupes TVAM et DIL. Les sujets du groupe TVAM ont obtenu une

moyenne supérieure à 6 avec un écart type moyen de +/- 1,73. Le groupe ayant la moyenne de RI la plus faible est le groupe DIL ; il obtient donc les nombres de RL et REL les plus élevés des 3 groupes.

De la même manière que pour les scores obtenus à l'EVIP, nous avons choisi des *box plots* pour représenter la dispersion des scores.

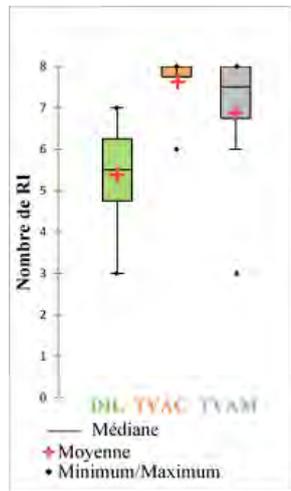


Figure 3. Box plots du nombre de RI par groupe

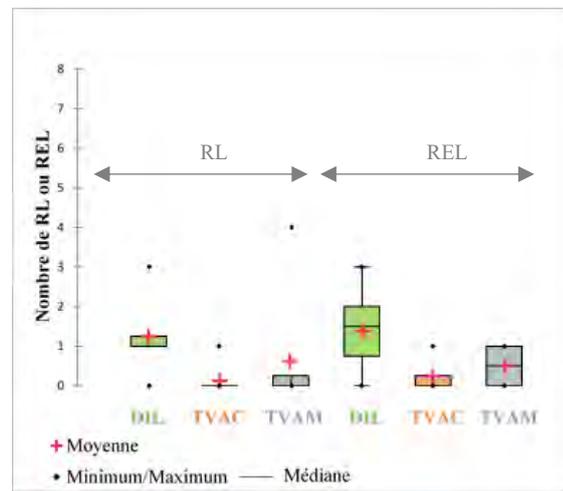


Figure 4. Box plots du nombre de RL et REL par groupe

Concernant les réponses RI, le nombre moyen des sujets DIL est assez dispersé ; la moitié des réponses obtenues se situent entre 4,75 et 6,2 et l'écart entre le minimum (3) et le maximum (7) est relativement important. Le groupe TVAC est représenté par une boîte très resserrée autour de 8 puisque 6 sur 8 sujets ont choisi des réponses RI. Le groupe TVAM a une médiane située à 7,5 ce qui signifie que la moitié des sujets ont choisi des RI pour l'ensemble des expressions. On observe deux scores isolés chez les sujets tout-venant : 1 sujet TVAC n'a choisi que 6 RI sur 8 et un sujet TVAM n'a choisi que 3 RI sur 8.

Les *box plots* présentant les autres types de réponses possibles (RL et REL) montrent des boîtes resserrées puisque globalement, peu de réponses RL et REL ont été choisies. Les sujets des groupes DIL, lorsqu'ils n'ont pas sélectionné la réponse RI, ont préféré les réponses REL aux réponses RL contrairement aux sujets TVAC. Notons toutefois qu'un sujet TVAC a choisi une réponse RL, choix qui apparaît marginal par rapport à l'ensemble du groupe. Les différences observées nous ont amené à utiliser le test de Kruskal-Wallis.

2.2. Résultats inférentiels de la variable *Nombre de RI*

Nous avons appliqué le test de Kruskal-Wallis à la variable *nombre de RI* pour les 3 groupes. Le test présente le résultat suivant :

$$\chi(2) = 10.142 ; p = .006 \text{ (niveau de signification } \alpha = .05)$$

Nous obtenons une valeur de p -valeur $\leq \alpha$: le résultat indique que les différences sont statistiquement significatives. Nous avons donc appliqué la procédure de Dunn, dont le niveau de signification corrigé de Bonferroni est égal à 0.0167.

Moy. TVAC vs TVAM : $p = .346 \rightarrow$ différence non significative
 Moy. TVAC vs DIL : $p < .0137 \rightarrow$ différence significative
 Moy. TVAM vs DIL : $p = .031 \rightarrow$ différence non significative

Les résultats du test vont dans le sens d'une différence significative au niveau de la compréhension idiomatique seulement pour une population DIL et une population normotypique du même âge chronologique sur la base d'une extrapolation de notre échantillon.

2.3. Analyse des réponses sur la reconnaissance de la cible de la tâche et le ressenti de la passation

Nous présentons les résultats des réponses aux questions posées à la suite de la tâche d'évaluation de la compréhension idiomatique dans le tableau ci-après.

| | | TVAC | DIL | TVAM |
|---|--------------------|--|---------------------|---------------------|
| <i>Evaluation de la difficulté</i> | | Tous les sujets ont répondu « non » à la question : <i>As-tu trouvé le test difficile ?</i> | | |
| <i>Reconnaissance de la cible de la tâche</i> | | 7 sujets / 8 | 0 sujets / 8 | 2 sujets / 8 |
| <i>Ressenti du test</i> | <i>Agréable</i> | 5 sujets / 8 | 5 sujets / 8 | 0 |
| | <i>Indifférent</i> | 3 sujets / 8 | 3 sujets / 8 | Tous les sujets |
| | <i>Désagréable</i> | 0 | 0 | 0 |

Tableau 8. Réponses aux questions post tâche

Rappelons que pour favoriser la spontanéité des réponses des sujets, nous n'avions pas indiqué précisément le but de la tâche ; autrement dit, les sujets ne savaient pas, avant de passer le test, que nous étudions précisément la compréhension idiomatique. L'analyse des réponses des questions post-tâche met en avant des résultats intéressants. Nous constatons d'une part que tous les sujets ont jugé que le test n'était pas difficile. D'autre part, les sujets TVAC ont très majoritairement pu nommer la cible du test (nous attendions le mot « expression ») contrairement aux sujets des deux autres groupes. Seuls les sujets TVAC ont pu fournir d'autres exemples d'expressions à savoir : *mettre de l'huile sur le feu, il fait un temps de chien, jouer des coudes, tirer par les cheveux, être à deux doigts, et coûter un bras*. Certains sujets qui n'ont pas reconnu la cible ont toutefois donné des réponses intéressantes : 2 sujets du groupe TVAM et 2 sujets du groupe DIL ont répondu « *si j'ai compris ce que disaient les gens* » à la question portant sur la reconnaissance de la cible. D'autres sujets du groupe DIL ont également répondu « *la mémoire* », « *savoir répondre aux questions* », « *le*

vocabulaire oral », « les verbes », « si je comprenais bien » alors que les sujets TVAM n'ont pas proposé d'autres réponses.

2.4. Analyse du nombre de RI obtenu en fonction des EI

Nous avons également étudié le nombre de RI obtenus en fonction de EI. Nous présentons les résultats sous la forme d'un diagramme en barre. Les expressions sont classées par ordre décroissant selon le nombre de RI. Nous avons rappelé également les pourcentages de familiarité (F) et du degré d'opacité (Op) pour chacune des EI.

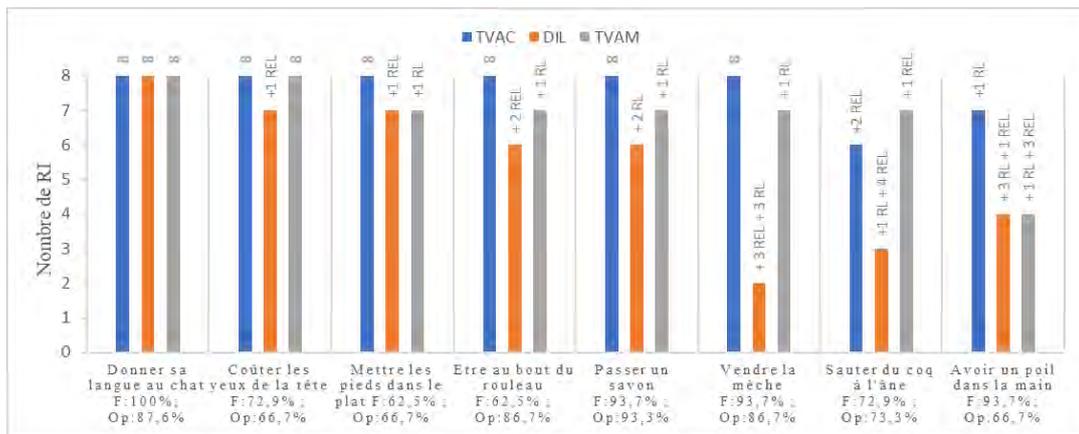


Figure 5. Diagramme en barre du nombre de RI en fonction des EI

Seule l'expression *donner sa langue au chat*, jugée la plus familière parmi les 8 EI sélectionnées, a obtenu le maximum de RI pour les 3 groupes. L'expression *avoir un poil dans la main* est celle qui comptabilise la plus faible moyenne de RI.

Nous avons présenté séparément les résultats obtenus pour chacun de nos tests en fonction des groupes. Afin d'analyser la relation entre le stock lexical et la compréhension idiomatique, nous analysons les scores obtenus aux deux tâches en fonction de l'âge puis nous examinerons la corrélation entre les variables *nombre de RI* et *score brut de l'EVIP*.

3. ANALYSE DU STOCK LEXICAL ET DE LA COMPREHENSION IDIOMATIQUE EN FONCTION DE L'AGE

Nous représentons sur un même graphique les résultats obtenus aux deux tâches pour les 3 groupes par un diagramme de dispersion, dans l'intérêt d'avoir une meilleure représentation de l'évolution des scores en fonction de l'âge.

Les scores obtenus à l'EVIP sont représentés par la couleur bleue. Les scores obtenus à la tâche de compréhension idiomatique sont représentés par la couleur orange. Les groupes TVAM, TVAC et DIL sont respectivement symbolisés par un carré, un rond et un triangle. Chaque sujet a donc deux marques associées alignées verticalement : un carré bleu (score brut de l'EVIP) et un carré orange (nombre de RI) pour les sujets TVAM ; un rond bleu

(score brut de l'EVIP) et un rond orange (nombre de RI) pour les sujets TVAC ; un triangle bleu (score brut de l'EVIP) et un triangle orange (nombre de RI) pour les sujets DIL . Nous avons également inscrit sous chaque marque, l'âge du sujet, ce qui permet de retrouver les deux scores obtenus par un même sujet.

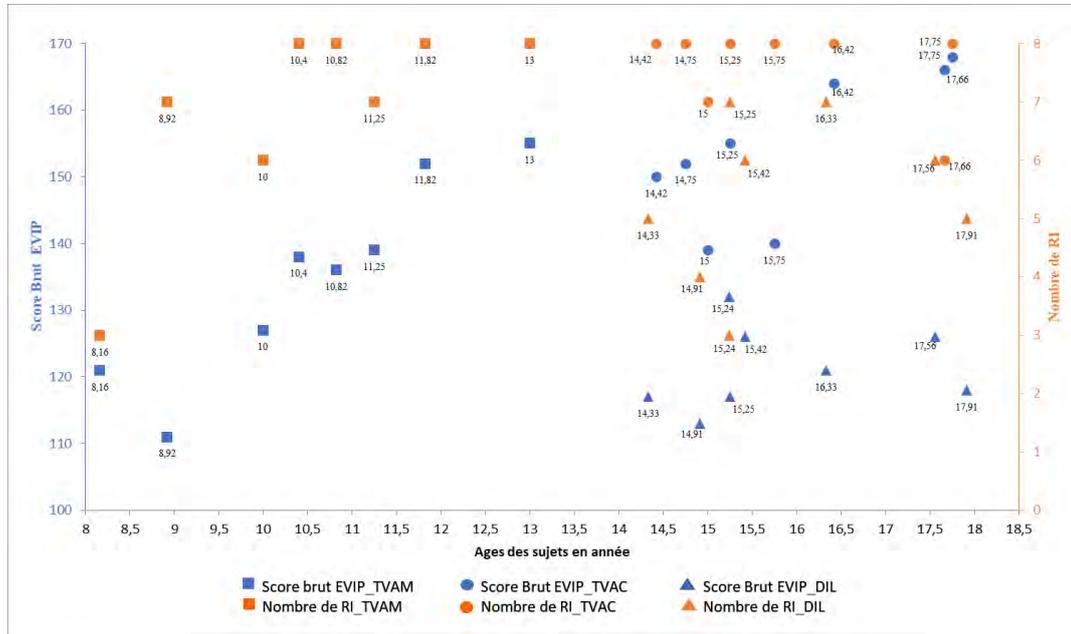


Figure 6. Diagramme de dispersion des scores bruts et du nombre de RI

Le graphique montre une augmentation importante des scores brut de l'EVIP et du nombre de RI pour les sujets TVAM en fonction de l'âge ; on observe notamment une forte progression du nombre de RI entre 8 et 10-11 ans. Dans le groupe TVAC, le score brut progresse entre 14 et 18 ans avec un effet « plafond » (entre 164 et 170) pour les scores des 3 sujets les plus âgés. En ce qui concerne le nombre de RI, 6 sujets sur 8 ont choisi uniquement les réponses RI pour l'ensemble des items de la tâche. D'un point de vue global, chez les sujets tout-venant, on remarque que le nombre de RI se stabilise après 10 ans : en effet, 10 sujets sur 13, âgés de 10 ans et plus, ont choisi uniquement les réponses RI pour les 8 items consacrés aux EI.

En ce qui concerne le groupe DIL, les scores de l'EVIP ne semblent pas progresser avec l'âge et se situent entre 113 et 132 ; l'écart entre les scores est modéré (19) en comparaison avec l'écart des scores chez les sujets tout-venant (écart de 44 pour les sujets TVAM et de 29 pour les sujets TVAC). Concernant le nombre de RI, les résultats sont variables d'un sujet à l'autre ; les scores sont donc hétérogènes. On n'observe pas de croissance en fonction de l'âge. Toutefois, il semblerait qu'après 15, le nombre de RI soit relativement plus élevé.

Pour caractériser la relation entre les scores obtenus aux deux tâches en fonction de l'âge, nous avons calculé les coefficients de corrélation de Spearman (ρ) ; rappelons que la p value n'est donnée qu'à titre informatif et n'a pas de valeur sur le caractère significatif de la corrélation.

| <i>Calcul de coefficient de corrélation ρ</i> | TVAC | DIL | TVAM |
|---|--|----------------------------|--|
| <i>entre le score brut de l'EVIP et l'âge</i> <i>p-value</i> | $\rho = 0,74$ $p < .05$ | $\rho = 0,46$ $p > .05$ | $\rho = 0,94$ $p < .01$ |
| <i>entre le nombre de RI et l'âge</i> <i>p-value</i> | $\rho = -0,19$ $p > .05$ | $\rho = 0,34$ $p > .05$ | $\rho = 0,74$ $p < .05$ |

Tableau 9. Coefficient de corrélation entre le score brut et l'âge et, le nombre de RI et l'âge

Selon Hinkle et al. (2003) cités par Mukaka (2012), une corrélation est dite positive si le coefficient est compris dans l'intervalle 0,7 et 0,9 et très positive lorsqu'il est compris entre 0,9 et 1. Entre 0,5 et 0,7 la corrélation est dite modérée ; entre 0,3 et 0,5 elle est dite faible et entre 0 et 0,3 elle est considérée comme négligeable. Les mêmes intervalles sont définis pour les scores négatifs. Le seuil de 0,7 indique donc que la corrélation est positive. Les calculs des coefficients entre les scores bruts et l'âge affichent une forte corrélation pour les sujets TVAC, une corrélation modérée pour les sujets DIL et une très forte corrélation pour le groupe TVAM. La corrélation entre le nombre de RI et l'âge indique une corrélation négligeable pour le groupe TVAC, une corrélation faible pour le groupe DIL et une corrélation positive pour le groupe TVAM. Ce dernier est le seul groupe pour lequel on observe deux corrélation positives.

4. ETUDE DE LA CORRELATION ENTRE LE STOCK LEXICAL ET LA COMPREHENSION IDIOMATIQUE

Nous avons étudié précédemment la relation existante entre l'âge et les scores obtenus aux deux tâches de notre protocole. Nous nous intéressons à présent à la relation entre le stock lexical général et la compréhension idiomatique. Afin de préciser cette relation, nous avons à nouveau utilisé le test de corrélation de Spearman (niveau de signification $\alpha = 0.05$) que nous avons appliqué à nos 3 groupes. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-après.

| <i>Coefficient de corrélation du score brut EVIP et du nombre de RI.</i> | TVAC | DIL | TVAM |
|--|-----------------------------|-------------------------------|---|
| ρ de Spearman <i>p-value</i> | $\rho = 0,030$ $p > .05$ | $\rho = - 0,037$ $p > .05$ | $\rho = 0,677$ $p > .05$ |

Tableau 10. Coefficient de corrélation entre le score brut et le nombre de RI

Seul le calcul du coefficient pour le groupe TVAM présente une corrélation modérée à la limite de la corrélation positive entre les scores bruts et le nombre de RI. Le calcul du coefficient pour le groupe TVAC indique une faible corrélation/limite négligeable. Le coefficient pour le groupe DIL expose une faible corrélation négative. Nous avons illustré la corrélation entre les scores bruts de l'EVIP et le nombre de RI par un nuage de points. Chaque groupe est représenté par une forme différente : les triangles pour les scores des sujets DIL, les carrés pour les scores du groupe TVAM et les cercles pour ceux des sujets TVAC.

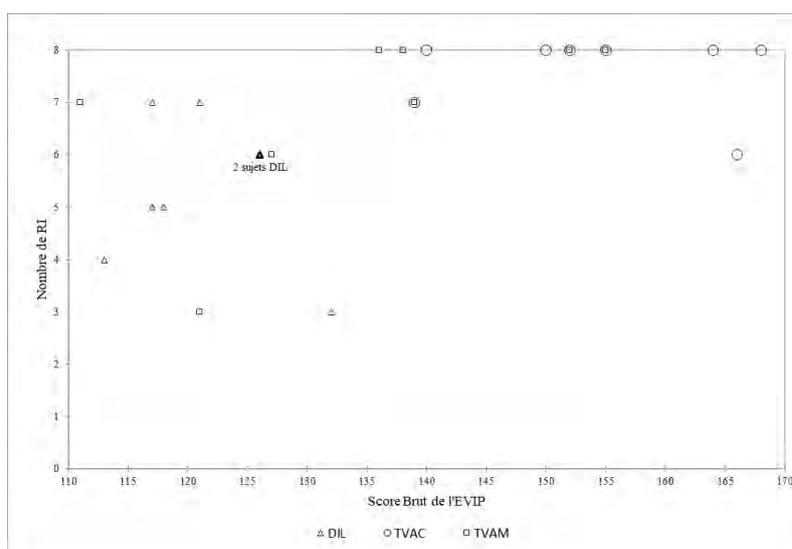


Figure 7. Corrélation entre les scores bruts de l'EVIP et le nombre de RI

Les nuages de points illustrent l'absence de corrélation significative entre le score brut de l'EVIP et le nombre de RI. Le groupe DIL présente une dispersion plutôt verticale puisque les scores de l'EVIP sont assez resserrés alors qu'il y a une forte hétérogénéité des scores pour la tâche idiomatique. Le nuage de points du groupe TVAC s'apparente à une droite horizontale, illustrant la nullité de la corrélation. Enfin, seul le groupe TVAM, malgré la dispersion des points, montre un accroissement du nombre de RI en fonction de l'augmentation du score brut, figurant ainsi la corrélation quasi positive.

Pour résumer, les résultats principaux ont montré :

- des différences significatives entre le groupe DIL et le groupe TVAC ;
- une progression du nombre de RI (compréhension idiomatique) entre 8 et 10-11 ans et une progression constante du score à l'EVIP (stock lexical) chez les sujets NT ;
- des résultats hétérogènes pour le groupe DIL avec des scores inférieurs à ceux des groupes contrôles pour les deux tâches et une absence de corrélation entre le score brut de l'EVIP et le nombre de RI.

PARTIE 4. DISCUSSION

L'objectif de notre recherche était de mettre en évidence un possible lien entre des difficultés de compréhension idiomatique et un déficit lexical général chez des adolescents porteurs de DIL. Pour ce faire, nous avons soumis deux tâches aux 3 groupes de 8 sujets chacun : un groupe d'adolescents atteints de DIL et deux groupes de sujets tout-venant appariés selon l'âge chronologique (groupe contrôle TVAC) et selon l'âge mental (groupe contrôle TVAM). La première tâche a pour but d'évaluer les compétences lexicales générales en réception à travers le stock lexical. La seconde vise à apprécier la compréhension d'EI, celles-ci ayant préalablement été jugées familières et opaques, suggérant ainsi un fort degré de lexicalisation de ces EI. Les résultats obtenus sont à présent discutés dans le cadre de notre problématique et des 4 hypothèses (cf. page 30) qui ont guidé notre recherche. A la suite de la discussion, nous pointerons les apports et les limites de notre étude et nous proposerons des perspectives pour approfondir cette recherche exploratoire.

1. INTERPRÉTATION DES RESULTATS

1.1. Interprétation des résultats en fonction de nos hypothèses

Notre première hypothèse portait sur la différence des scores obtenus aux deux tâches entre les sujets TVAC et les sujets DIL avec des scores plus élevés pour les sujets TVAC. Les résultats montrent des moyennes très supérieures pour le groupe TVAC tant pour le score brut de l'EVIP que pour la tâche d'évaluation de la compréhension idiomatique. De plus, l'analyse statistique a montré que les scores des sujets TVAC étaient significativement supérieurs à ceux obtenus par les sujets DIL pour les deux tâches. En ce sens, notre première hypothèse est, sans surprise, validée.

Concernant le score brut de l'EVIP, les sujets TVAC obtiennent des résultats relativement proches de ceux observés par Pernon et Gatignol, (2011) pour des collégiens de 4^e et 3^e (score moyen = 143). Nous pensons que nos résultats sont légèrement supérieurs du fait que nos sujets sont un peu plus âgés (1 an et demi en moyenne) par rapport à ceux de l'étude de Pernon et Gatignol (2011). Nos résultats ont également mis en avant un effet plafond du test de l'EVIP pour le groupe TVAC. En effet, le critère d'arrêt du test est obtenu lorsque le sujet fait 6 erreurs dans une série de 8 items. La moitié des sujets TVAC est arrivée au dernier item de l'échelle (170). Leur score brut correspond donc à l'item plafond (170) auxquels on a décompté le nombre d'erreurs produites par les sujets. Le manuel de l'EVIP (p. 23-24) précise ainsi que le test « *ne contien[drai]t pas suffisamment de mots difficiles pour évaluer toute l'étendue du vocabulaire du sujet* », notamment pour les scores supérieurs

à 164 (cela concerne les 3 sujets les plus âgés). De plus, bien que les scores normalisés ne soient pas utilisés comme des variables dans notre étude, ils nous permettent toutefois de positionner les sujets par rapport à la population de référence. La moyenne de ces scores indique un niveau bien supérieur à la norme (+1,4 ET) pour les sujets TVAC alors que celle des sujets DIL les place dans une norme *basse limite médiocre* (- 0,93 ET) selon la terminologie de l'EVIP. Les scores normalisés en fonction de l'âge mental placent les sujets DIL dans la catégorie *moyen haut* (+ 0,8 ET) ce qui suggère, en accord avec Rondal (2009), que les sujets DIL auraient un niveau lexical correspondant à celui de leur âge mental.

Concernant les résultats obtenus à la tâche évaluant la compréhension idiomatique, les résultats suggèrent que la plupart des adolescents TVAC maîtrisent le sens conventionnel des EI ce qui est en accord avec les données de la littérature (cf. entre autres Lainé, 2004). Seuls 2 adolescents sur 8 n'ont pas obtenu le score maximal. Cela pourrait signifier que les EI, même celles qui sont jugées familières, ne sont pas toutes acquises entre 14 ans et 18 ans (Nippold, 1988, citée par Iralde & al., 2004) en lien avec le facteur d'exposition aux EI propre à chaque sujet (Nippold, 2002). La moyenne des scores obtenus par les sujets DIL est inférieure à celle des sujets TVAC. Elle montre cependant que plus de la moitié des EI de la tâche a obtenu des réponses RI, ce qui laisse supposer que le sens conventionnel est accessible ; les scores étant très variables d'un sujet à l'autre. Ces résultats sont supérieurs à ceux observés par Ezell & Goldstein (1991) pour des sujets DIL de 9 ans. Bien que les méthodologies soient différentes, cette augmentation de l'utilisation du sens conventionnel indiquerait que la compréhension idiomatique se développerait entre 9 et 15 ans. Par ailleurs ces résultats témoignent aussi de l'hétérogénéité des performances des sujets DIL sur laquelle nous revenons tout au long de cette discussion.

Ainsi, les différences significatives mises en évidence entre les sujets TVAC et les sujets DIL confirmeraient le décalage important tant au niveau du stock lexical général que de la compréhension idiomatique des sujets DIL par rapport aux sujets tout-venant du même âge. Cet écart correspondrait-il à un retard entre l'âge mental et l'âge chronologique ? Les performances des sujets DIL se situeraient-elles sur le même niveau que les performances attendues pour des sujets du même âge que leurs âges mentaux ?

Notre deuxième hypothèse avançait que les sujets TVAM et les sujets DIL auraient des performances similaires pour les deux tâches. La comparaison des moyennes à la tâche de vocabulaire réceptif et à la tâche de compréhension idiomatique entre les groupes TVAM et DIL montre que les sujets TVAM ont obtenu de meilleurs scores que les sujets DIL. Pourtant les résultats des tests statistiques n'indiquent pas de différences

significatives entre les deux groupes. Notre hypothèse n'est donc que partiellement validée, en d'autres termes les groupes TVAM et DIL présentent à la fois des traits communs mais aussi des dissemblances.

En ce qui concerne le score brut de l'EVIP, l'écart des sujets TVAM et DIL est important mais il reste inférieur à celui des groupes TVAC et DIL, ce qui suggère que le niveau lexical moyen des sujets DIL serait plus proche des sujets TVAM que des sujets TVAC. Toutefois, cette similitude partielle est à nuancer. En effet, la dispersion des scores du groupe TVAM allant de 111 à 155 est plus importante que celle des sujets DIL dont les scores sont compris entre 113 à 132. Le score de l'EVIP le plus bas est donc situé dans le groupe TVAM. Ces résultats montrent ainsi la grande variabilité des scores dans le groupe TVAM (s'expliquant probablement par la différence d'âge des sujets) comparée à celle des sujets DIL. S'agissant des scores normalisés de l'EVIP, ceux-ci témoignent également des différences entre le groupe TVAM et DIL. Si les sujets TVAM ont un niveau de vocabulaire réceptif largement supérieur à la norme (+1,6 ET), les sujets DIL présentent un niveau *moyen haut* (+ 0,8 ET). En ce sens, nos résultats diffèrent quelque peu des conclusions de Rondal (2009) puisque les performances des groupes appariés selon l'âge mental ne montrent pas une réelle similitude au niveau du stock lexical, mais rappelons toutefois qu'aucune différence significative n'a été montrée.

Concernant la tâche de compréhension idiomatique, l'interprétation des performances observées va dans la même direction que celle établie pour le vocabulaire général en réception. Les scores du groupe TVAM se rapprochent plutôt de ceux du groupe TVAC que ceux du groupe DIL. Néanmoins, lorsque les réponses idiomatiques n'ont pas été choisies, on remarque que le groupe DIL a privilégié les réponses en lien avec des mots de l'expression et en lien avec le contexte (REL), plutôt que les réponses strictement littérales. Ces résultats suggèrent que les adolescents DIL tirent parti du contexte d'énonciation – élément important pour la clinique orthophonique – et s'appuient à la fois sur les mots de l'énoncé et sur le contexte pour dégager du sens.

Ainsi, ces deux premières hypothèses ont permis d'avancer quelques éléments de réponses relatives aux performances des 3 groupes. Concernant la tâche évaluant le stock lexical, les sujets DIL présentent un niveau de vocabulaire inférieur aux sujets tout-venant (écart plus important avec les sujets TVAC qu'avec les sujets TVAM). Le fait que les scores normalisés de l'EVIP placent les performances des sujets DIL dans une norme correspondant à leurs âges mentaux n'a pas pu être vérifié par nos conditions expérimentales ; autrement

dit, nous n'avons pas pu établir que le niveau du stock lexical général des sujets DIL était le même que celui des sujets appariés selon l'âge mental (TVAM). De plus, compte tenu des scores normalisés obtenus, qui sont largement au-dessus de la norme pour les sujets tout-venant, il est probable que, comme le suggère l'étude de Thordardottir & al., (2010), les normes de l'EVIP aient tendance à surestimer les scores normalisés ; constat que les auteures tirent de leur propre expérimentation et d'après d'autres études (elles citent notamment Godard & Labelle, 1995).

Au sujet de la tâche d'évaluation idiomatique, le groupe DIL a présenté des performances inférieures à celles des deux groupes contrôles. Dans l'étude de Ezell & Goldstein (1991), les sujets DIL avaient obtenu des performances légèrement supérieures à celles des sujets contrôles appariés selon le vocabulaire réceptif ; résultat pour lequel les auteurs suggéraient entre autres, l'influence du facteur d'exposition aux EI puisque les sujets DIL étaient plus âgés que ceux du groupe contrôle. Dans notre étude, les sujets TVAM ont obtenu de meilleures performances que le groupe DIL sans que les résultats affirment pour autant une différence significative entre les groupes. Cela laisse donc entrevoir les traits de similitude pour ces deux groupes et présager des pistes de prise en charge orthophonique pour les sujets DIL, en se servant notamment du contexte d'énonciation pour favoriser l'accès au sens idiomatique en accord avec les résultats de Gibbs (1987) et de Laval (2003).

Notre 3^e hypothèse suggérait une croissance importante des scores aux deux tâches en fonction de l'âge chez les sujets TVAM et une augmentation plus modérée chez les sujets TVAC et DIL. Cette hypothèse n'est que partiellement validée. En effet, on observe des corrélations positives des scores en fonction de l'âge pour le groupe TVAM, suggérant que le stock lexical et la compréhension des EI se développent nettement entre 8 et 13 ans. Cela pourrait être rapproché de l'enrichissement du vocabulaire en lien avec l'apport du langage écrit et des apprentissages (Nippold, 2002). Concernant la progression de la compréhension des EI, elle est particulièrement importante entre 8 et 10-11 ans. Plus largement, on observe qu'après 10 ans, la majorité des sujets tout-venant (10 sur 13) ont choisi uniquement des réponses idiomatiques pour la totalité de notre tâche, laissant supposer qu'ils ont accès à la signification conventionnelle après 10 ans, conformément aux données de la littérature (Lainé, 2004 ; Libben & Titone, 2008, Levorato & Cacciari, 1992, 1995).

Les résultats du groupe TVAC indiquent seulement une croissance (corrélation positive) au niveau du stock lexical. Elle est cependant plus modérée que celle des sujets TVAM, en accord avec les résultats de Pernon, & Gatignol (2011). L'absence de corrélation

entre les scores de la tâche idiomatique et l'âge, s'explique par le fait que les adolescents ont majoritairement choisi des réponses idiomatiques (effet plafond), évoquant ainsi une maîtrise globale du sens conventionnel à l'adolescence. Précisons toutefois que la corrélation légèrement négative ($\rho = -0,19$) pourrait être due au fait que la connaissance des EI reste incomplète à l'adolescence, ce qui rejoint les observations de Nippold (1988), citée par Iralde et al. (2004) puisqu'elle continue à progresser tout au long de la vie.

A propos des sujets DIL, les corrélations entre les scores obtenus aux deux tâches et l'âge ne témoignent pas d'un accroissement du stock lexical ni de la compréhension idiomatique entre 14 ans et 18 ans. Les scores relevés aux deux tâches pour le groupe DIL affichent une hétérogénéité marquée des performances. On remarque toutefois que l'accès au sens conventionnel semblerait être plus développé à partir de 15-16 ans (voir figure n°6) mais il serait intéressant de vérifier cette tendance sur un échantillon plus important. De manière globale, on observe une hétérogénéité des scores, laquelle va dans le sens de la diversité des profils langagiers observés dans le cadre de la déficience intellectuelle (Aguado & Narbona, 2007). Elle suggère également l'influence des conditions environnementales propres à chaque adolescent ; autrement dit, la manière dont chaque adolescent se saisit et perçoit le « bain de langage ».

Pour résumer, nos résultats sembleraient indiquer un développement important et simultané du stock lexical général et de la compréhension idiomatique au cours de l'enfance (notamment à partir de 10-11ans) chez des sujets tout-venant. A l'adolescence, l'accès à la signification conventionnelle semble majoritairement acquis et le stock lexical général continue de progresser modérément. Chez les sujets DIL, on constate une disparité des scores et une relative amélioration de la maîtrise des EI plus tardive (autour de 15 ans). La disparité observée est interprétée dans le cadre de l'hétérogénéité des profils cliniques des adolescents, sur laquelle nous revenons dans les prochains paragraphes. Ces différences développementales entre les sujets tout-venant et les sujets DIL reflètent-elles une corrélation entre leur stock lexical général et leur compréhension idiomatique ?

Notre dernière hypothèse sous-tendait l'idée que nous pourrions mettre en évidence une corrélation entre les scores obtenus à la tâche évaluant le stock lexical général et la tâche évaluant la compréhension idiomatique pour nos trois groupes. Cette hypothèse est centrale pour notre sujet : en étudiant la corrélation entre le stock lexical général et la compréhension idiomatique, nous souhaitons appréhender les difficultés de compréhension idiomatique des adolescents porteurs de DIL dans le cadre d'un déficit du vocabulaire en réception. Nos résultats ne présentent pas de corrélations positives entre le

score brut de l'EVIP et le nombre de RI pour les groupes TVAC et DIL mais montrent une corrélation modérée limite positive pour le groupe TVAM (cf. figure n°7). Notre hypothèse ne peut donc pas être validée.

Pour les sujets TVAM, on relève que le stock lexical et le niveau de compréhension idiomatique tendent à progresser simultanément comme suggéré dans l'hypothèse 3. En ce sens ces deux variables sont donc modérément corrélées ($\rho=0,677$) et témoigneraient d'un élargissement du vocabulaire général. Cet accroissement global du vocabulaire entre 8 et 13 ans pourrait être envisagé, en accord avec les conclusions de Nippold (2002), comme le fruit des apprentissages et de la lecture sur les sujets. Nippold (2002, p. 474), selon l'hypothèse d'acquisition des mots par l'exposition, a notamment montré qu'il existe « *une relation réciproque entre le développement lexical et la literacy [capacité à lire et écrire]* ».

Concernant le groupe TVAC, la faiblesse de la corrélation ($\rho=0,03$) entre le score brut et le nombre de RI, pourrait probablement être expliquée par les effets plafonds de notre tâche évaluant la compréhension idiomatique mais également par les scores plafonds obtenus à l'EVIP. Cela suggère qu'il serait intéressant d'utiliser un outil plus complet, adapté à des âges cibles plus élevés (les épreuves lexicales de l'EVALEO sont particulièrement intéressantes mais s'adressent à des sujets âgés entre 6 et 15 ans).

Enfin, les scores des sujets porteurs de DIL n'ont donc pas mis en évidence de corrélation positive ($\rho=-0,037$) ; la corrélation négative faible indique que les variables évoluent en sens inverse. Ce résultat met donc en avant la difficulté d'établir une relation statistique entre le score brut de l'EVIP et le nombre de réponses idiomatiques. En effet, nous insistons sur ce point déjà évoqué plus haut : ce qui caractérise les performances des sujets DIL est leur hétérogénéité. La variabilité des scores d'un sujet à l'autre est particulièrement visible dans les résultats à la tâche de compréhension idiomatique par rapport aux scores brut de l'EVIP (pour lequel on relève un écart maximal de 19 items alors que l'écart des scores du groupe TVAC est de 29 et celui du groupe TVAM est de 41). A l'intérieur d'un groupe *a priori* homogène (en termes d'âge, de score obtenu au QI, de scolarité/formation, etc.), nous observons donc des écarts de performances notables rendant ainsi difficile, dans notre expérimentation, d'interpréter les difficultés de compréhension idiomatique uniquement dans le cadre d'un déficit du stock lexical général. Cette difficulté d'établir une corrélation pourrait s'expliquer en partie par des biais méthodologiques présentés ci-après (cf. Partie 4, paragraphe 2). Ensuite, dans la perspective d'apporter quelques éléments complémentaires pour appréhender les difficultés de compréhension idiomatique des adolescents porteurs de DIL, il nous semble important d'évoquer plusieurs

pistes. La première concerne la notion de « *paucité des apports langagiers* » (INSERM, 2016) en lien avec l'influence du facteur d'exposition (Nippold & Rudzinski, 1993; Nippold & Taylor, 2002). En effet, « *compte tenu du lien entre conditions socio-économiques et prévalence de la déficience intellectuelle légère, il est permis de conclure que de nombreux enfants avec déficience bénéficient d'apports langagiers suboptimaux qui limitent leurs acquisitions* » (INSERM, 2016, p. 31). Le déficit lexical global pourrait donc s'expliquer en partie par une insuffisance d'exposition au langage.

La deuxième piste que nous suggérons est en lien avec l'atteinte de la mémoire à court terme verbale (MCTV) et la mémoire de travail observée dans la DI, lesquelles impactent le langage (INSERM, 2016; Bussy & al., 2013). Bussy et al. (2013) ont montré le bénéfice d'un travail rééducatif de la MCTV sur les capacités cognitives et langagières (amélioration – non significative – de l'empan des mots familiers) chez des adolescents porteurs de DI modérée. En ce sens, on pourrait imaginer que les altérations de la MCTV des sujets porteurs de DIL impactent également les processus d'acquisition des EI. Il serait donc intéressant d'étudier la relation entre *mémoire à court terme verbale* et *compréhension idiomatique* chez les sujets porteurs de DIL.

A côté des résultats portant sur la compréhension idiomatique en elle-même, il est intéressant d'analyser les réponses des sujets relatives aux questions post-tâche.

1.2. Interprétation des éléments qualitatifs de la tâche idiomatique

Les 24 sujets de notre échantillon n'ont *a priori* pas éprouvé de difficultés particulières dans la réalisation de la tâche, ce qui pourrait laisser croire qu'ils ont eu le sentiment global de l'avoir « réussie » bien qu'ils n'aient pas tous pu nommer l'objectif de celle-ci. En effet, la grande majorité des TVAC a trouvé qu'il s'agissait des expressions ainsi que 2 sujets (les plus âgés) du groupe TVAM alors qu'aucun sujet du groupe DIL n'a pu reconnaître l'objectif de la tâche. Cette observation relative aux sujets DIL, pourrait être interprétée comme un retard de développement des compétences métalinguistiques lesquelles « *exige[nt] un effort métacognitif qui n'est pas effectué spontanément par le sujet* » (Gombert & Colé, 2000, p. 119). En effet, les diverses réponses proposées par les sujets DIL (mémoire, verbe, compréhension, etc.) suggèrent ce que l'on pourrait qualifier « d'intuition métalinguistique » qui laisse entrevoir des possibilités de développement des capacités métalinguistiques notamment à travers le cadre d'une prise en charge orthophonique.

Enfin, il nous a paru intéressant d'étudier le type de réponses données en fonction des 8 EI présentées dans la tâche. Bien qu'un peu décalée du cœur de notre sujet, cette

analyse permet d'abord de constater qu'il n'a pas d'effet surajouté de la familiarité et de l'opacité. Autrement dit, ces EI ayant déjà été jugées familières et opaques (Lainé, 2004), les différents pourcentages de ces critères ne semblent pas avoir d'incidence sur le choix de la réponse idiomatique (hormis peut-être pour l'expression *donner sa langue au chat* jugée familière à 100% pour laquelle le sens conventionnel a été unanimement choisi). Ensuite cette analyse est intéressante du point de vue de la construction de notre tâche, notamment vis-à-vis des contextes d'énonciation des EI. L'effet plus ou moins soutenant des extraits vidéo vis-à-vis de l'acception idiomatique ne semble pas avoir d'incidence dans le choix d'une réponse idiomatique. Par exemple, l'extrait vidéo présentant l'expression *passer un savon* (discussion des deux parents à propos de la note de leur fils) apparaissait peut-être plus soutenant que celui de l'expression *mettre les pieds dans le plat* (homme politique qui parle de la loi des 35 heures) ; la première comptabilise pourtant un nombre moins important de réponses idiomatiques que la deuxième. Cette remarque rejoint donc les conclusions de l'étude de Qualls et al. (2003) à propos du degré de lexicalisation des EI.

2. APPORTS PRINCIPAUX ET LIMITES DE L'ETUDE

A travers cette étude, nous avons tenté d'apporter quelques éléments de réponse à nos questionnements initiaux : d'une part, en analysant des composantes de la compréhension idiomatique sous l'angle sémantico-lexical, et d'autre part, en approfondissant certains aspects du fonctionnement langagier de sujets porteurs de DIL.

Concernant l'approche sémantico-lexicale, importante pour la clinique orthophonique, elle permet de renforcer le lien entre le stock lexical général et les EI. En effet, nous avons observé dans cette étude, une forte croissance simultanée du stock lexical général et de l'accès aux EI entre 8 et 13 ans chez des sujets normotypiques, avec une période d'acquisition du conventionnel qui se situerait autour de 10-11 ans. En ce sens, nous attirons l'attention sur le fait que le développement du vocabulaire ne doit pas seulement être envisagé comme une augmentation numéraire de mots simples. Comme le signale Théophanous (2013, p. 174-175) « être un locuteur compétent consisterait ainsi en grande partie en la capacité à mettre ensemble et ce, quasi-instantanément, des entités lexicalisées préfabriquées à des fins de communication ». Ainsi, si pour certains sujets, les EI semblent « insaisissables », nous suggérons que leur accès pourrait être amélioré à travers des propositions thérapeutiques adaptées qui s'appuient sur des critères linguistiques saillants (familiarité, contexte d'énonciation), propositions que nous abordons dans les perspectives (cf. Partie 4. paragraphe 3).

A propos des particularités du fonctionnement langagier des sujets porteurs de DIL, cette étude aura permis d'insister sur l'importance de se placer dans une perspective de retard plutôt que de différences et sur le caractère hétérogène des profils cliniques des adolescents DIL. Aussi, il nous semble intéressant de rapprocher cette hétérogénéité de la notion d'hétérochronie de développement. Celle-ci, développée par Zazzo dans les années 1960, propose que le développement de l'enfant atteint de retard mental soit caractérisé par « *des vitesses différentes suivant les différents secteurs du développement psychobiologique* » (Zazzo, 1960, cité par Ionescu, 2006). La variabilité des performances à la tâche idiomatique pourrait donc être le reflet de ces différentes vitesses, auxquelles il faut ajouter l'influence des facteurs interindividuels (liés notamment aux conditions environnementales).

En dépit de ces apports, l'ensemble des conclusions générales de notre étude ne peut être envisagé en dehors de ses limites propres.

La 1^{ère} limite de notre étude est la faiblesse numérique de notre échantillon, qui impacte directement la représentativité potentielle de notre population. Toutefois, cette étude exploratoire a mis en évidence quelques tendances qu'il serait intéressant de vérifier auprès d'une population plus nombreuse. Si ces tendances se vérifiaient, il nous semble qu'un réel progrès dans l'élaboration d'outils de prise en charge et d'évaluation de la compréhension idiomatique pourrait être apporté sur la base de la méthodologie proposée dans notre étude.

La 2^e limite est propre à la situation de test. En effet, nos résultats s'appuient sur des performances à des tests, qui par définition recueillent le comportement du sujet face à une tâche à un instant T. Ces résultats pourraient être donc complétés par une étude longitudinale qui prendrait en compte des situations quotidiennes de l'individu.

La 3^e limite est liée au choix des outils d'évaluation de notre test. Nous avons précédemment évoqué les limites de l'EVIP qui n'a pas pu mettre en évidence les capacités lexicales générales en réception des sujets les plus âgés (effet plafond). De plus, sa normalisation mériterait un réétalonnage (il s'agit d'un test ancien) et une réactualisation de certains items pour que l'échantillonnage soit plus représentatif du vocabulaire général actuel. A côté de l'EVIP, notre tâche expérimentale constitue en elle-même une limite pour l'évaluation de la compréhension idiomatique. En effet, la pré-validité de contenu effectuée dans notre recherche est une première étape mais n'est pas suffisante pour garantir sa validation. Selon Estienne et Piérart (2006) citées par Tognet (2014), les propriétés nécessaires à un test de qualité sont sa sensibilité (capacité d'un instrument de mesure à mettre en évidence des différences/variations entre les sujets), sa fidélité (capacité du test à être reproductible dans le temps et présenter une constance interne) et sa validité (capacité

du test à bien mesurer ce qu'il est censé mesurer – validité d'apparence, de contenu, de construit et de critère). À côté de l'évaluation des qualités psychométriques, notre tâche pourrait être améliorée en enregistrant le temps de réaction des sujets. Nous pourrions également développer son contenu en ajoutant d'autres EI sélectionnées en fonction de critères linguistiques précis (ex. la familiarité et le contexte d'énonciation).

3. PERSPECTIVES DE NOTRE RECHERCHE

Ce travail exploratoire offre plusieurs perspectives pour la clinique orthophonique dans le cadre de la DIL. Premièrement, lors d'un travail thérapeutique d'un déficit lexical, nous pourrions développer un matériel visant le développement de la compréhension idiomatique sur le modèle de notre tâche expérimentale. Des EI sélectionnées selon leurs caractéristiques linguistiques (ex. opacité) seraient présentées à travers des extraits vidéo (contextes naturels). Le support vidéo semble être particulièrement adapté au traitement des EI et son intérêt orthophonique a déjà été mentionné dans plusieurs mémoires d'orthophonie (ex. *Vidiomatique* de Abadie & Pavloff, 2015; *Cinépragma* de Tonnet Wonken, 2018). De plus, les conclusions de l'étude de Ezell & Goldstein (1992) ont montré les possibilités d'acquisition d'EI par des enfants DIL âgés de 9 ans en présentant les EI en contexte (histoire), ce qui rejoint l'hypothèse d'apprentissage des EI par exposition.

Dans la lignée de Büchel & Paour (2005), une deuxième piste serait celle d'un travail rééducatif favorisant le développement des capacités métacognitives, définies comme « *les capacités d'un sujet à analyser son propre fonctionnement cognitif* » (INSERM, 2016, p. 627). Pour Pennequin et al. (2011, p. 28) il est important de « *prendre également en compte les capacités de ces enfants à réfléchir sur leur propre cognition* » et « *d'inventer des stratégies de remédiation* ». Appliquée à la langue, un travail de développement des compétences métalinguistiques pourrait permettre aux sujets d'auto-évaluer leurs difficultés pour mieux les comprendre et trouver des stratégies pour les réduire/contourner. Cette approche thérapeutique est en lien avec la notion d'autodétermination. Le rapport INSERM (2016, p.54) envisage l'autodétermination selon 4 composantes : « *la personne agit de manière autonome, les comportements sont autorégulés, la personne entreprend et répond aux événements selon l'empowerment [autocontrôle] psychologique et elle agit de manière auto-actualisée* ». Ainsi, l'autodétermination et l'autonomie de la personne porteuse de DIL constituent à notre sens, le socle thérapeutique sur lequel doit reposer les modalités spécifiques (travail lexical, métalinguistique, etc.) de la prise en charge orthophonique des personnes porteuses de handicap intellectuel.

CONCLUSION

En nous intéressant à la relation entre les difficultés de compréhension idiomatique et les capacités générales du vocabulaire en réception d'adolescents porteurs de DIL, nous avons pu constater l'intérêt d'un projet de recherche collaboratif associant les sciences du langage et l'orthophonie. Ce double regard nous a permis d'élaborer une réflexion méthodologique sur la compréhension idiomatique en nous appuyant sur les spécificités de cette catégorie lexicale hétérogène. Les EI sont un objet d'étude complexe dont les caractéristiques linguistiques affectent particulièrement les processus de compréhension. En effet, dans le courant de l'enfance normotypique, le sens idiomatique se développe et les EI familières intègrent le lexique mental et usuel de l'enfant. A l'adolescence, l'évolution de la compréhension idiomatique reste peu documentée et lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre de la DIL, la littérature est extrêmement rare.

Les résultats de notre étude suggèrent que la compréhension idiomatique et les capacités générales du lexique en réception des adolescents porteurs de DIL sont altérées. Au-delà du constat du retard/écart engendré par la déficience, notre recherche a pointé la grande variabilité des performances d'un sujet à l'autre. En ce sens, elle s'inscrit dans la lignée des études qui conçoivent la déficience en termes de *retard*, mais également en termes d'*hétérochronie* de développement. Si notre recherche n'a pas permis d'établir une corrélation entre le stock lexical général et les difficultés de compréhension idiomatique, elle propose des pistes thérapeutiques pour améliorer les capacités d'accès aux EI en lien avec le développement des compétences métalinguistiques. L'intérêt de ce soin orthophonique vise bien sûr un renforcement des compétences langagières de ces jeunes mais tente de favoriser leur accès à l'usage social du langage. Rey et Chantreau (2003, préface p. XXIII) rappellent que les EI sont aussi « *le lieu où le discours se fait langue, où le social se fait symbole* ».

Ainsi, notre étude se place dans une vision thérapeutique du handicap mais également dans une approche sociale et militante. Le rôle de l'orthophoniste doit à la fois être centré sur la prise en soins de la personne en situation de handicap pour valoriser et développer son autonomie et, défendre la place du handicap dans la société. Il y a déjà plus de 40 ans, Erving Goffman proposait de considérer « *le normal et le stigmatisé* » en tant que « *points de vue* » et non pas en tant que « *personnes* ». Malgré l'évolution de la conception du handicap de ces dernières décennies, la place sociale du handicap reste encore à construire. Comme le suggère Fougeyrollas (2009, p. 122) « *c'est une responsabilité collective de changement pour une société inclusive par et avec toutes et tous* ».

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| Sommaire..... | 1 |
| Liste des abréviations | 2 |
| SYNTHESE..... | 3 |
| Introduction | 7 |
| Partie 1. Assises théoriques et projet de recherche | 9 |
| 1. La déficience intellectuelle | 9 |
| 1.1. Généralités..... | 9 |
| 1.2. Spécificités du langage dans la déficience intellectuelle..... | 11 |
| 1.3. Principes généraux de la prise en charge de la déficience | 13 |
| 2. Les expressions idiomatiques : une catégorie lexicale complexe..... | 13 |
| 2.1. Précisions terminologiques | 13 |
| 2.2. Caractéristiques linguistiques des expressions idiomatiques | 15 |
| 2.2.1. Le figement : caractéristique saillante..... | 15 |
| 2.2.2. Propriétés lexicales | 16 |
| 2.2.3. Particularités syntaxiques..... | 16 |
| 2.2.4. Spécificités sémantiques | 17 |
| 3. La compréhension des expressions idiomatiques..... | 18 |
| 3.1. Présentation des différentes modélisations | 19 |
| 3.1.1. Modèles non compositionnels..... | 19 |
| 3.1.2. Modèles compositionnels..... | 20 |
| 3.2. La question de l'évaluation : enjeux méthodologiques..... | 21 |
| 4. Approche développementale de la compréhension des expressions idiomatiques..... | 23 |
| 4.1. Le développement normotypique | 23 |
| 4.1.1. Aperçu du développement lexical général | 23 |
| 4.1.2. Le développement de la compréhension idiomatique..... | 24 |
| 4.2. Le développement atypique | 27 |
| 4.2.1. Dans le cadre de troubles et syndromes..... | 27 |
| 4.2.2. Dans le cadre du retard mental | 28 |
| Problématique et hypothèses | 30 |
| Partie 2. Méthodologie | 31 |
| 1. Population..... | 31 |
| 1.1. Recrutement : modalité et respect du cadre éthique..... | 31 |
| 1.2. Critères d'inclusion et de non-inclusion | 33 |
| 1.2.1. Critères d'inclusion | 33 |
| 1.2.2. Critères d'exclusion..... | 34 |
| 2. Matériel..... | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1. Evaluation du stock lexical : choix de l'EVIP | 35 |
| 2.2. Eval. de la compréhension idiomatique : création d'une tâche de choix forcé..... | 36 |
| 2.2.1. Le choix des expressions : familières et opaques | 36 |
| 2.2.2. Contextes écologiques et construction des 3 types de réponses | 38 |
| 2.2.3. Pré-validité de contenu de la tâche | 40 |
| 2.2.4. Pré-test de la tâche | 41 |
| 3. Procédure | 41 |
| 4. Méthodologie d'analyse des données | 42 |
| Partie 3. Résultats | 44 |
| 1. Résultats obtenus à la tâche évaluant le stock lexical général..... | 44 |
| 1.1. Description des résultats obtenus à l'EVIP | 44 |
| 2.2. Résultats inférentiels de la variable <i>score brut</i> | 46 |
| 2. Résultats obtenus à la tâche évaluant la compréhension idiomatique | 46 |
| 2.1. Analyse du nombre de réponses RI, RL, et REL | 46 |
| 2.2. Résultats inférentiels de la variable <i>Nombre de RI</i> | 47 |
| 2.3. Analyse des réponses sur la reconnaissance de la cible de la tâche et le ressenti de la passation | 48 |
| 2.4. Analyse du nombre de RI obtenu en fonction des EI..... | 49 |
| 3. Analyse du stock lexical et de la compréhension idiomatique en fonction de l'âge | 49 |
| 4. Etude de la corrélation entre le stock lexical et la compréhension idiomatique..... | 51 |
| Partie 4. Discussion..... | 53 |
| 1. Interprétation des résultats..... | 53 |
| 1.1. Interprétation des résultats en fonction de nos hypothèses | 53 |
| 1.2. Interprétation des éléments qualitatifs de la tâche idiomatique | 59 |
| 2. Apports principaux et limites de l'étude..... | 60 |
| 3. Perspectives de notre recherche..... | 62 |
| Conclusion | 63 |
| Table des matières | 64 |
| Table des illustrations..... | 66 |
| Bibliographie | 67 |
| Annexes | 76 |
| Résumé | 90 |
| Abstract..... | 90 |

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1. Présentation des caractéristiques de l'échantillon | 32 |
| Tableau 2. Domaines sémantiques des items de l'EVIP | 35 |
| Tableau 3. Présentation des EI sélectionnées pour notre étude issues de Lainé (2004)..... | 38 |
| Tableau 4. Synthèse des notations des 5 experts relatives à la tâche de compréhension des EI | 40 |
| Tableau 5. Résultats des sujets du pré-test à la tâche de compréhension idiomatique..... | 41 |
| Tableau 6. Moyennes des scores obtenus à l'EVIP | 44 |
| Tableau 7. Moyennes du nombre de réponses RI, RL, REL par groupe..... | 46 |
| Tableau 8. Réponses aux questions post tâche..... | 48 |
| Tableau 9. Coefficient de corrélation entre le score brut et l'âge et, le nombre de RI et l'âge..... | 51 |
| Tableau 10. Coefficient de corrélation entre le score brut et le nombre de RI | 51 |

Liste des graphiques

| | |
|---|----|
| Figure 1. Box plots des scores bruts de l'EVIP | 45 |
| Figure 2. Box plots des scores normalisés de l'EVIP | 45 |
| Figure 3. Box plots du nombre de RI par groupe..... | 47 |
| Figure 4. Box plots du nombre de RL et REL par groupe | 47 |
| Figure 5. Diagramme en barre du nombre de RI en fonction des EI | 49 |
| Figure 6. Diagramme de dispersion des scores bruts et du nombre de RI | 50 |
| Figure 7. Corrélation entre les scores bruts de l'EVIP et le nombre de RI | 52 |

BIBLIOGRAPHIE

- Abadie, I., & Pavloff, A. (2015). « *Vidiomatique* »: création d'un matériel vidéographique de rééducation orthophonique destiné à entraîner la compréhension des expressions imagées des patients adultes cérébrolésés (Mémoire d'orthophonie). Université de Lille 2, Lille.
- Aguado, G., & Narbona, J. (2007). Langage et déficience mentale. In C. Chevrie-Muller, J. Narbona, *Le langage de l'enfant: aspects normaux et pathologiques*. (3e édition., p. 517-533). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Masson.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (coordination de la traduction française, Crocq, M. A. & Guelfi, J.-D., 2015). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier-Masson.
- Archambault-Lapointe, J. (2009). *Évaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3e à la 6e année du primaire* (Mémoire de M1 en linguistique), Université du Québec, Montréal, Canada.
- Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, 51(4), 123-153. <https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3120>
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2014). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris, France: In Press
- Bernicot, J., Laval, V., & Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics ? *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2115–2132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.009>
- Bobrow, S. & Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. *Memory & Cognition*, 1, 343-346. <https://doi.org/10.3758/BF03198118>
- Bonin, P., Méot, A., & Bugaiska, A. (2013). Norms and comprehension times for 305 French idiomatic expressions. *Behavior Research Methods*, 45(4), 1259-1271. <https://doi.org/10.3758/s13428-013-0331-4>
- Bontemps, M. (2018). *Le lien logique dans le discours de l'adolescent déficient intellectuel : étude pilote de la cohésion et de la cohérence du discours autour de trois tâches*. (Mémoire d'orthophonie). Université Paul Sabatier, Toulouse 3, Toulouse, France.
- Borrel, I., & Martins, M. (1993). *Adaptation française du T.L.C.-E. (Test of Language Competence-Expanded Edition) et étalonnage chez des adolescents de 12 à 14 ans 2* (Mémoire d'orthophonie). Université de Paris 6, Paris, France.
- Boutard, C., Charlois, A.-L., & Guillon, A. (2011). *Péléa - Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent*. Isbergues, France: Ortho Edition.

- Brédart, S., & Rondal, J.-A. (1997). *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques* (2e édition). Bruxelles, Belgique: P. Mardaga.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie* (3e édition.). Isbergues, France: Ortho Edition.
- Briner, S., & Virtue, S. (2014). Hemispheric Processing of Idioms: The Influence of Familiarity and Ambiguity. *Psychology Faculty Publications*. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2013.10.001>
- Broca, R. (dir.) (2013). *La déficience intellectuelle face aux progrès des neurosciences: repenser les pratiques de soin*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Büchel, F. P., & Paour, J.-L. (2005). Déficience intellectuelle : déficits et remédiation cognitive. *Enfance, Vol. 57*(3), 227-240.
- Bussy, G., & des Portes, V. (2008). Définition du retard mental, épidémiologie, évaluation clinique. *Médecine thérapeutique/Pédiatrie, 11*(4), 196-201.
- Bussy, G., Rigard, C., & des Portes, V. (2013). Impact d'un entraînement de la mémoire à court terme verbale sur le langage d'enfants ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 24*, 141-151. <https://doi.org/10.7202/1021269ar>
- Cacciari, C., & Tabossi, P. (1988). The comprehension of idioms. *Journal of Memory and Language, 27*(6), 668-683. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90014-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90014-9)
- Caillies, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques: familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, décomposabilité et prédictibilité. *L'Année psychologique, 109*(3), 463-508. <https://doi.org/10.4074/S0003503309003054>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2006). Idiom comprehension in French children: A cock-and-bull story. *European Journal of Developmental Psychology, 3*(2), 189-206. <https://doi.org/10.1080/17405620500412325>
- Caillies, S., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2012). Nondecomposable idiom understanding in children : recursive theory of mind and working memory. *Canadian Journal of Experimental Psychology, 67*(2), 108-116. <https://doi.org/10.1037/a0028606>
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology, 90*(1), 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.09.003>
- Cain, K., Towse, A. S., & Knight, R. S. (2009). The development of idiom comprehension: an investigation of semantic and contextual processing skills. *Journal of experimental child psychology, 102*(3), 280-298. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.08.001>

- Chaminaud, S., Laval, V., & Bernicot, J. (2006). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'Année psychologique*, 106(4), 491-512.
- Côté, V., Couture, C., & Lippé, S. (2016). Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 121. <https://doi.org/10.7202/1040040ar>
- Coulonnier, A. (2014). *Adaptation des deux épreuves de discussion réelle du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans* (Mémoire d'orthophonie). Université de Bordeaux 2, Bordeaux, France.
- Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., & Rönnerberg, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 600–607. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.11.004>
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois, France : Bréal.
- Denhière, G., & Verstiggel, J.-C. (1997). Le traitement cognitif des expressions idiomatiques activités automatiques et délibérées. In P. Fiala, P. Lafon & M.F. Piguet (Eds.), *La locution : entre le lexique, syntaxe et pragmatique – Identification en corpus, traitement, apprentissage*. (p. 119-148). Paris, France : Klincksieck.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP) Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test revised*. Montreuil, France : ECPA.
- Etienne, E. (2014). *Application de normes à 320 expressions idiomatiques et proverbes français*. (Mémoire d'orthophonie). Université de Besançon, Besançon, France.
- Ezell, H. K., & Goldstein, H. (1991). Comparison of idiom comprehension of normal children and children with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 812-819.
- Ezell, H. K., & Goldstein, H. (1992). Teaching idiom comprehension to children with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 181–191. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-181>
- Falkert, A. (2013). A propos de l'existence d'une compétence phraséologique chez l'apprenant de FLE. Une approche expérimentale. In C. Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux. *Enseigner le lexique* (p. 153-172). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, n° 47(2), 30-41.

- Fougeyrollas, P. (2009). Construire le sens de la participation sociale. In *Participation et responsabilités sociales : un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (p. 115-125) Berne, Suisse : Peter Lang.
- Fuchs, C. (1996). *Les ambiguïtés du français*. Gap, France : Ophrys
- Gascon, H., Haelewyck, M.-C., Simoes-Loureiro, I., Bibeau, M.-J., & Milot, É. (2010). Retard mental et adolescence : examen des thèmes abordés dans les écrits scientifiques. In M.-C. Haelewyck, H. Gascon (dir.), *Adolescence et retard mental* (p. 17-38), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Gibbs, R. W. (1985). On the process of understanding idioms. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14(5), 465–472. <https://doi.org/10.1007/BF01666721>
- Gibbs, R. W., Bogdanovich, J. M., Sykes, J. R., & Barr, D. J. (1997). Metaphor in Idiom Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 37(2), 141–154. <https://doi.org/10.1006/jmla.1996.2506>
- Gibbs, R. W., & Gonzales, G. P. (1985). Syntactic frozenness in processing and remembering idioms. *Cognition*, 20(3), 243–259. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90010-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90010-1)
- Gibbs, R. W., & Nayak, N. P. (1989). Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms. *Cognitive Psychology*, 21(1), 100–138. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90004-2)
- Gibbs, R. W., Nayak, N. P., & Cutting, C. (1989). How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28(5), 576–593. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90014-4](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90014-4)
- Gibbs, R. W., & O'Brien, J. E. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36(1), 35–68. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90053-M](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90053-M)
- Giora, R. (2002). Literal vs. figurative language: Different or equal? *Journal of Pragmatics*, 34(4), 487–506. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00045-5)
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gombert, J.-É., & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds), *L'acquisition du langage, Le langage en développement au-delà de 3 ans*. (Vol. 2, p. 117-150). Paris, France: Presses universitaires de France.
- González Rey, I. (2015). *La phraséologie du français*. Toulouse, France: Presses universitaires du Midi.

- Goute, P. (2014). *La compréhension des expressions idiomatiques par les adolescents porteurs du syndrome d'Asperger ou d'autisme de haut niveau* (Mémoire d'orthophonie). Université de Poitiers, Poitiers, France.
- Gross, G. (1996). *Les expressions figées en français: noms composés et autres locutions*. Gap, France : Ophrys.
- Hattouti, J., Gil, S., & Laval, V. (2016). Le développement de la compréhension des expressions idiomatiques : une revue de littérature. *L'Année psychologique*, 116, 105-136. <https://doi.org/10.4074/S0003503316000294>
- INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) (2016). *Déficiences intellectuelles*. Paris, Montrouge, France: INSERM EDP Sciences.
- Ionescu, S. (2006). Préface. Dans N. Nader-Grosbois, *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant: Du normal au pathologique* (pp. 7-9). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Iralde, L., Pulido, L., & Lainé, A. (2004). Apprend-on à comprendre ? In A. Weil-Barais (dir.), *Les apprentissages scolaires* (p. 120-135). Paris, France: Bréal.
- Joanette, Y., Ska, B., Côté, H. (2004) *Protocole MEC, Montréal d'Evaluation de la Communication*. Isbergues, France : Ortho Edition
- Kempler, D., Lancker, D. V., Marchman, V., & Bates, E. (1999). Idiom comprehension in children and adults with unilateral brain damage. *Developmental Neuropsychology*, 15(3), 327-349.
- Lacroix, A., Aguert, M., Dardier, V., Stojanovik, V., & Laval, V. (2010). Idiom comprehension in French-speaking children and adolescents with Williams' syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 608–616. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.12.011>
- Lainé, A. (2004). *Construction et évocation de significations figurées d'expressions idiomatiques chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte jeune de langue maternelle française* (Thèse de psychologie). Université d'Angers, Angers, France.
- Lambert, T. (2018). *Evaluation de la notion de durée chez les enfants et adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère* (Mémoire d'orthophonie). Université Paul Sabatier, Toulouse 3, Toulouse, France.
- Laval, V. (2016). Pragmatique, compréhension et inférences : la question de l'évaluation. *Revue de neuropsychologie*, 8(1), 49-53. <https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0366>
- Laval, V., de Weck, G., Chaminaud, S., & Lacroix, A. (2009). Contexte et Compréhension des Expressions Idiomatiques: Une étude chez des enfants francophones présentant une dysphasie de type phonologique syntaxique. *Swiss Journal of Psychology*, 68(1), 51-60. <https://doi.org/10.1024/1421-0185.68.1.51>

- Laval, V., Ryckebusch, C., Bert-Erboul, A., Eme, E., Chesnet, D., & Bernicot, J. (2009). Le LECPC version 1.1 : un logiciel d'étude de la compréhension du langage non littéral chez l'enfant. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59(3), 229-237. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.04.001>
- Le Sourn-Bissaoui, S., Caillies, S., Bernard, S., Deleau, M., & Brulé, L. (2012). Children's understanding of ambiguous idioms and conversational perspective-taking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(4), 437-451. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.02.003>
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1995). The Effects of Different Tasks on the Comprehension and Production of Idioms in Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(2), 261-283. <https://doi.org/10.1006/jecp.1995.1041>
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1999). Idiom Comprehension in Children: Are the Effects of Semantic Analysability and Context Separable? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/713752299>
- Levorato, M. C., & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. *Journal of Child Language*, 19(2), 415-433. <https://doi.org/10.1017/S0305000900011478>
- Libben, M. R., & Titone, D. A. (2008). The multidetermined nature of idiom processing. *Memory & Cognition*, 36(6), 1103-1121. <https://doi.org/10.3758/MC.36.6.1103>
- Lussier, F., Flessas, J. (2003). *Epreuve verbale d'aptitudes cognitives (EVAC)*. Montreuil, France : ECPA.
- Maeder, C., Roustit, J., Launay, L., Touzin, M. (2018). *EVALEO 6-15*. Isbergues, France : Ortho Edition
- Marquer, P. (1994). La compréhension des expressions idiomatiques. *L'Année psychologique*, 94(4), 625-656. <https://doi.org/10.3406/psy.1994.28796>
- Milburn, E., Warren, T., & Dickey, M. W. (2018). Idiom comprehension in aphasia: Literal interference and abstract representation. *Journal of Neurolinguistics*, 47, 16-36. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.02.002>
- Mueller, R., & Gibbs, R. W. (1987). Processing idioms with multiple meanings. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16(1), 63-81. <https://doi.org/10.1007/BF01067751>
- Mukaka, M. M. (2012). Statistics corner: A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. *Malawi Medical Journal : The Journal of Medical Association of Malawi*, 24(3), 69-71.
- Nippold, M. A. (2002). Lexical learning in school-age children, adolescents, and adults: a process where language and literacy converge. *Journal of Child Language*, 29(2), 474-478.

- Nippold, M. A., & Martin, S. T. (1989). Idiom interpretation in isolation versus context: A developmental study with adolescents. *Journal of Speech & Hearing Research*, 32(1), 59-66.
- Nippold, M. A., Moran, C., & Schwarz, I. E. (2001). Idiom Understanding in Preadolescents: Synergy in Action. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 169-179. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/016\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/016))
- Nippold, M. A., & Rudzinski, M. (1993). Familiarity and transparency in idiom explanation: A developmental study of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 728-737,.
- Nippold, M. A., & Taylor, C. L. (2002). Judgments of idiom familiarity and transparency: a comparison of children and adolescents. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 384-391. [https://doi.org/DOI: 10.1044/1092-4388\(2002/030\)](https://doi.org/DOI: 10.1044/1092-4388(2002/030)) ·
- Owens, J. (2016). The lexical nature of idioms. *Language Sciences*, 57, 49–69. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.05.004>
- Papagno, C., & Tabossi, P. (2002). Idiom comprehension in aphasic patients. *Brain And Language*, 83(1), 78–81.
- Papagno, Costanza, Lucchelli, F., Muggia, S., & Rizzo, S. (2003). Idiom comprehension in Alzheimer's disease: the role of the central executive. *Brain*, 126(11), 2419-2430.
- Pariollaud, F., Denhière, G., & Verstiggel, J.-C. (2003). Le traitement des expressions idiomatiques. Intérêt d'un corpus et de l'analyse sémantique latente. In C. Tijus (dir.) *Métaphore et Analogie* (p. 307-337). Paris, France: Hermès.
- Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., & Fontaine, R. (2011). Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent : effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. *Enfance*, N° 2(2), 225-244.
- Pernon, M., & Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *GLOSSA*, 110, 13-25.
- Pulido, L., Iralde, L., & Weil-Barais, A. (2007). La compréhension des expressions idiomatiques à 5 ans: une étude exploratoire. *Enfance*, 59(4), 339–355. <https://doi.org/10.3917/enf.594.0339>
- Pulido, L., Iralde, L., & Weil-Barais, A. (2010). La compréhension des expressions idiomatiques à l'école maternelle. *Bulletin de psychologie*, 510(6), 469-480. <https://doi.org/10.3917/bupsy.510.0469>
- Qualls, C. D., Lantz, J. M., Pietrzyk, R. M., Blood, G. W., & Hammer, C. S. (2004). Comprehension of idioms in adolescents with language-based learning disabilities compared to their typically developing peers. *Journal of Communication Disorders*, 37(4), 295–311. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2003.12.001>

- Qualls, C. D., Treaster, B., Blood, G. W., & Hammer, C. S. (2003). Lexicalization of idioms in urban fifth graders: a reaction time study. *Journal of Communication Disorders*, 36(4), 245–261. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00015-7)
- Rey, A., & Chantreau, S. (2003). *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris, France : Le Robert.
- Roch, M., & Levorato, M. C. (2010). Idiom understanding in children and adolescents with Down syndrome: The role of text comprehension skills. *Applied Psycholinguistics*, 31(3), 531–550. <https://doi.org/10.1017/S014271641000010X>.
- Rondal, J.-A. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux: théorie, évaluation et intervention*. Bruxelles, Belgique : P. Mardaga.
- Rondal, J.-A. (2009). *Psycholinguistique du handicap mental*. Marseille, France: Solal.
- Rousseaux, Marc, & Dei Cas, P. (2012). *Test de Langage Elaboré*. Isbergues, France : Ortho Edition.
- Sprenger, S. A., Levelt, W. J. M., & Kempen, G. (2006). Lexical access during the production of idiomatic phrases. *Journal of Memory and Language*, 54(2), 161–184. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.11.001>
- Svensson, M. H. (2004). *Critères de figement: l'identification des expressions figées en français contemporain*. Umeå, Suède: Umeå universitet.
- Swinney, D. A., & Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(5), 523-534. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(79\)90284-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(79)90284-6)
- Tabossi, P., Arduino, L., & Fanari, R. (2011). Descriptive norms for 245 Italian idiomatic expressions. *Behavior Research Methods*, 43(1), 110-123. <https://doi.org/10.3758/s13428-010-0018>
- Théophanous, O. (2013). Le traitement de la préconstruction lexicale dans un corpus de méthodes de français langue étrangère. In C. Garcia-Debanc, C. Masseron, C. Ronveaux. *Enseigner le lexique* (p. 173-192). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Thibault, M.-P., Lenfant, M., & Helloin, M. C. (2009). *EXALANG 11-15*, France : Orthomotus.
- Thordardottir, E., Keheyia, E., Lessard, N., Sutton, A., & Trudeau, N. (2010). Typical Performance on Tests of Language Knowledge and Language Processing of French-Speaking 5-Year-Olds. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 34(1), 5-16.

- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1994). Comprehension of idiomatic expressions: effects of predictability and literality. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 20(5), 1126-1138.
- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1994). Descriptive norms for 171 idiomatic expressions: Familiarity, compositionality, predictability, and literality. *Metaphor & Symbolic Activity*, 9(4), 247-270. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0904_1
- Titone, D. A., & Connine, C. M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1655-1674. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00008-9)
- Tognet, C. (2014). *Adaptation des deux épreuves de conversation fictive du test des habiletés pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans* (Mémoire d'orthophonie). Université de Bordeaux 2, Bordeaux, France.
- Tonnet Wonken, I. (2018). *Cinépragma, Scènes muettes filmées de la vie quotidienne pour la rééducation des habiletés pragmatiques*. (Mémoire d'orthophonie). Université Paul Sabatier, Toulouse 3, Toulouse, France.
- UNAPEI (2010). *Guide pratique de l'accessibilité*. Repéré sur le site de l'UNAPEI, <https://www.unapei.org/wp-content/uploads/2018/11/GuideAccess.pdf>
- Van Der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). Early language intervention for children with intellectual disabilities: A neurocognitive perspective. *Research In Developmental Disabilities*, 32(2), 705–712. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.010>
- Wechsler, D. (2009). *WNV: échelle non verbale d'intelligence*. Montreuil, France : ECPA.
- Worms, V., & Worms, C. (1994). *Traduction, adaptation française et pré-étalonnage du T.L.C. - E niveau 1 (Test of Language Competence - Expanded Edition) chez des enfants de 5 à 10 ans* (Mémoire d'orthophonie). Université de Paris 6, Paris, France.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES :

- Annexe 1 : Tableau récapitulatif de tests orthophoniques utilisant des EI
- Annexe 2 : Formulaire de consentement
- Annexe 3 : Avis du CERNI
- Annexe 4 : Feuilles de passation pour les deux tâches
- Annexe 5 : Présentation de la tâche visant à évaluer la compréhension idiomatique
- Annexe 6 : Grille de notation de la tâche destinée aux juges – experts

Annexe 1 : Tableau récapitulatif de tests orthophoniques utilisant des EI

| Nom du test date/auteurs | Description sommaire | Relevé des EI ou des proverbes |
|--|--|--|
| Tests standardisés pour l'évaluation de l'enfant et/ou adolescent | | |
| EVALEO 6-15 2018 | - Batterie d'évaluation du langage écrit et du langage oral fondée sur une démarche hypothético-déductive, pour les 6 ans à 15 ans (CP→3°) | <i>Ex. Tomber dans les pommes Enterrer la hache de guerre Chercher la petite bête Être au sommet de son art Avoir plusieurs cordes à son arc Mettre la main à la pâte Être en rang d'oignons Mener quelqu'un en bateau Enlever le pain de la bouche Avoir le cœur sur la main Parler avec une patate chaude dans la bouche Jouer avec le feu</i> |
| C. Maeder, J. Roustit, L. Launay, M. Touzin | - Dans la section Lexique et Sémantique en réception, une épreuve est consacrée à l'étude des métaphores et des EI (bases théoriques entre autres Fourment, Aptekman (1996), Laganaro (1997), Winner et al (1976), Gombert (1990), Lecocq et al. (1996). - Il s'agit d'une tâche d'explication qui, en cas de non-réponse devient un QCM (4 réponses possibles). - Les EI sont présentées de manière isolée (sans contexte). - Absence d'indications à propos de critères linguistiques concernant le choix des EI. | |
| EXALANG 11-15 2011 | - Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales (mémoire, attention) chez le collégien (11-15 ans). | <i>Avoir le cœur sur la main Passer l'éponge Arrête de noircir le tableau</i> |
| M-P Thibault, M. Lenfant, M-C Helloin | - Dans la section Compétences transversales, une épreuve sur les habiletés pragmatiques présentent quelques EI (bases théoriques : travaux de l'équipe de Poitiers – selon un échange mail avec les auteurs dont certains sont eux-mêmes linguistes) - Il s'agit d'une tâche de choix multiples (RL, RI et Réponse Contraire) - Les EI sont présentées de manière isolée. - Absence d'indications à propos de critères linguistiques concernant le choix des EI. | |
| PELEA 2010 | - Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent | <i>Se coucher avec les poules Avoir des antennes Lire d'un homme qu'il a le bras long Être suspendu aux lèvres de quelqu'un Obéir au doigt et à l'œil Passer à travers les mailles du filet Avoir des oursins dans les poches Ménager la chèvre et le chou Tirer les ficelles Avoir du pain sur la planche</i> |
| C. Boutard, A.-L. Charlois, A. Guillon. | - D'après le Manuel, « le langage élaboré fait appel aux compétences métalinguistiques et métacognitives (syntaxe élaborée, le lexique élaboré -synonymie, paronymie, antonymie) mais aussi la pragmatique. » - Bases théoriques générales - entre autres : Ducarne, Gombert, Grondin - Il s'agit d'une tâche d'élaboration et d'un QCM (3 choix possibles). - Les EI sont présentées de manière isolée. - Absence d'indications à propos de critères linguistiques concernant le choix des EI. | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>EVAC 2003</p> | <p>- Epreuves Verbales d'Aptitudes Cognitives pour les enfants et adolescents âgés de 8 à 14 ans.</p> <p>- L'EVAC est « un outil diagnostique qui a été construit dans le but de déterminer le niveau de maîtrise de la langue et les qualités des opérations mentales dans le registre verbal »</p> <p>- Une épreuve est consacrée aux expressions (et aux proverbes).</p> <p>- Il s'agit d'une tâche de choix multiples.</p> <p>- Les EI sont présentées de manière isolée.</p> | <p><i>Tu m'as enlevé une épine du pied</i> <i>Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué (Proverbe)</i> <i>Tu arrives comme un chien dans un jeu de quilles.</i> <i>Petit à petit l'oiseau fait son nid (Proverbe)</i> <i>Quand le chat est parti, les souris dansent (Proverbe)</i></p> |
| Mémoires d'orthophonie | | |
| <p>Adaptation du Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman 2014</p> <p>C. Tognet A. Coulonnier</p> | <p>- Adaptation d'épreuves du Test des habiletés pragmatiques de B. Shulman pour les enfants de 8 à 12 ans.</p> <p>- Le test des habiletés pragmatiques de B. Shulman est « un test standardisé qui a pour objectif d'évaluer les compétences pragmatiques de l'enfant de 3 à 8 ans. Il étudie les caractéristiques générales du dialogue (tours de parole, question et réponse, gestion des thèmes, actes de langage, etc.) »</p> <p>- Des EI apparaissent dans une épreuve de mise en situation de dialogue, elles sont donc présentées dans un contexte narratif.</p> <p>- Absence d'indications à propos de critères linguistiques concernant le choix des EI.</p> | <p><i>Poser un lapin</i> <i>Avoir besoin d'un coup de main</i> <i>Se plier en quatre</i></p> |
| <p>Adaptation du TLC</p> <p>Pour les 5-9 ans V. Worms C. Worms 1994</p> <p>Pour les 12-14 ans I. Borrel M. Martins 1993</p> | <p>Traduction, Adaptation et pré-étalonnage du TLC - Test of Language Competence expended editions - d'Elisabeth H. Wiig et de Wayne Secord (1989)</p> <p>- Ce test a pour but « l'évaluation des retards dans l'émergence et l'acquisition des stratégies linguistiques ainsi des capacités métalinguistiques et métacognitives de l'enfant ». Il existe en deux versions : pour les enfants de 5-9 ans et pour les enfants et adolescents âgés de 9 à 18 ans. Il comporte 4 sections dont une concerne le langage figuré</p> <p>- Les bases théoriques sont nombreuses - entre autres : Swinney et Cutler (1979), Vosniadou (1987) Lakoff et Johnson (1980)</p> <p>- « Chaque item est constitué d'un énoncé introduisant une expression figurée que le sujet doit, dans un premier temps interpréter et de quatre autres expressions présentées (bonne réponse / contraire / littéral / sans rapport) sous forme de choix multiples [...]. Dans un second temps, le sujet a pour consigne de désigner l'image qui correspond à la première tâche donnée [ou de choisir la bonne réponse parmi 4 propositions] ».</p> | <p>Pour les 5-9 ans Ex. : <i>Prendre la porte</i> <i>Essai : Tomber dans les pommes</i> <i>Avoir les yeux plus gros que le ventre</i> <i>Avoir la chair de poule</i> <i>Donner sa langue au chat</i> <i>Avoir la peau sur les os</i> <i>Être haut comme trois pommes</i> <i>Prendre ses jambes à son cou</i> <i>Marcher à pas de loup</i> <i>Chercher une aiguille dans une botte de foin</i> <i>Se creuser la tête</i> <i>Ne pas avoir froid aux yeux</i> <i>Être tiré à quatre épingles</i> <i>Être en nage</i></p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Adaptation du TLC</p> <p>Pour les 5-9 ans V. Worms C. Worms 1994</p> <p>Pour les 12-14 ans I. Borrel M. Martins 1993</p> | <p>Adaptation TLC (suite)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le QCM présente les EI dans un contexte narratif court. - Absence d'indications à propos de critères linguistiques concernant le choix des EI. | <p><i>Faire du lèche-vitrines</i> <i>Monter sur ses grands chevaux</i></p> <p>Pour les 12-14 ans Ex. : <i>Il pleut des cordes</i> <i>Avoir toutes les cartes en main</i> <i>Ne pas pouvoir digérer</i> <i>Être dans la lune</i> <i>En venir aux mains</i> <i>Garder le lit</i> <i>Avoir du sang neuf.</i> <i>Perdre le nord</i> <i>Se mordre les doigts</i> <i>Avoir la tête sur les épaules</i> <i>Se vendre comme des petits pains</i></p> |
| Tests standardisés pour l'évaluation de l'adulte | | |
| <p>Test de langage élaboré</p> <p>2010</p> <p>M. Rousseaux P. Dei Cas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Outil d'évaluation rapide du Langage Elaboré de l'adulte, qui permet d'affiner les objectifs de prise en charge. - Destiné aux adultes âgés de 20 à 80 ans ; - Il comporte une épreuves concernant « <i>les expressions imagées</i> ». - Les EI sont présentées dans une tâche d'explication. - Les EI sont présentées de manière isolée. - Absence d'indications à propos de critères linguistiques concernant le choix des EI. | <p>Exp : <i>Avoir les yeux plus gros que le ventre</i> <i>Avoir un chat dans la gorge</i> <i>Mettre la charrue avant les bœuf</i> <i>Bayer aux corneilles</i></p> |
| <p>MEC</p> <p>2004</p> <p>Y. Joannette B. Ska H. Côté</p> <p>Version MEC de poche 2011</p> | <p>- Protocole Montréal d'Évaluation de la Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Test destiné « <i>aux adultes présentant un trouble acquis de la communication verbale, principalement les adultes ayant subi un AVC droit, mais aussi ceux avec un AVC gauche, un traumatisme crânien, une tumeur cérébrale ou une démence (ex. Alzheimer)</i> » - Il comporte 14 tâches pour évaluer les habiletés de communication verbale. - Une épreuve est consacrée aux interprétations de « <i>métaphores</i> ». - Il s'agit d'une tâche d'explication puis d'une tâche de choix multiples (réponse littérale, réponse adaptée et réponse en lien ou contraire). - Absence d'indications à propos de critères linguistiques concernant le choix des EI. | <p><i>Jeter son argent par les fenêtres</i> <i>Avoir du pain sur la planche</i> <i>Enterrer la hache de guerre</i> <i>Avoir le cœur gros</i> <i>Mettre les pieds dans le plat</i> <i>Être dans la lune</i> <i>Mettre de l'eau dans son vin</i> <i>Donner un coup de main</i> <i>Tomber dans les pommes</i> <i>Tourner autour du pot</i></p> |

Annexe 2 : Deux exemples de formulaires de consentement



A l'attention des parents des adolescents
pris en charge au SESSAD de
et souhaitant participer à notre étude.

Objet : Formulaire de consentement éclairé pour la participation de votre enfant à cette étude

Madame, Monsieur,

Nous nous permettons de vous solliciter pour une demande d'autorisation de votre enfant à participer à une étude menée au pôle SESSAD de . Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'un mémoire d'une étudiante en vue de l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie (Eugénie LELONG - étudiante en Master II d'orthophonie).

Titre du projet : « Etude de la corrélation entre la compréhension des expressions idiomatiques et le lexique chez des adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère »

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet :

Dejan Stosic, MCF Sciences du langage
Responsable du Parcours LiCoCo du Master SDL
Université Toulouse Jean Jaurès
Département de Sciences du langage
Laboratoire CLLE-ERSS (UMR 5263)
Contact: dejan.stosic@univ-tlse2.fr ; Page web: <http://blogs.univ-tlse2.fr/dejanstosic/>

Lieu de recherche : Institut Médico-Educatif

Partenariat : Le centre de formation en orthophonie de l'Université de Toulouse Paul Sabatier.

Contexte et but du projet de recherche :

Ce projet est né d'un constat clinique orthophonique pointant d'une part, la difficulté d'accès aux expressions idiomatiques (ex. *donner sa langue au chat*) de plusieurs adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère ; difficultés persistantes malgré un travail rééducatif proposé autour de ce type d'expressions. D'autre part, il est constaté chez ces jeunes un déficit lexical durable.

Nous souhaitons donc étudier l'existence possible d'une corrélation entre les difficultés de compréhension des expressions idiomatiques et le déficit lexical chez les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère. Pour ce faire, nous proposons deux tâches dans notre protocole : une tâche permettant d'évaluer les capacités lexicales et une tâche permettant d'évaluer la compréhension des expressions idiomatiques. Nous soumettons notre protocole à trois groupes : un groupe d'adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère, et deux groupes contrôles composés d'enfants et d'adolescents normotypiques, pour établir un appariement selon l'âge chronologique et un appariement selon l'âge mental. La comparaison des résultats obtenus dans les 3 groupes aux deux tâches devrait permettre, selon notre hypothèse, de mettre en évidence le lien entre l'accès au sens des expressions idiomatiques et les compétences lexicales générales.

Nous pensons que le travail conjoint de chercheurs en sciences du langage et d'orthophonistes pourrait permettre d'une part, d'affiner les connaissances sur les traitements impliqués dans la compréhension des expressions idiomatiques à l'adolescence – qui restent encore peu étudiés à l'heure actuelle (Hattouti et al. 2016) et d'autre part, de contribuer à la connaissance des spécificités du développement du langage chez des jeunes porteurs de déficience intellectuelle dans une perspective de soins orthophoniques.

Ce qui va se passer pour votre enfant : Dans le cadre d'une séance d'orthophonie, votre enfant réalisera avec Madame LELONG et Madame COLLIE (orthophoniste au SESSAD), deux tâches permettant d'évaluer les compétences lexicales et la compréhension de quelques expressions idiomatiques. Pour l'évaluation des compétences lexicales, nous utilisons le test EVIP (test de désignation d'images). Pour la tâche portant sur la compréhension des expressions idiomatiques nous proposons de visionner un diaporama contenant des extraits vidéo dans lesquels les expressions apparaissent. Une question à choix multiples portant sur le sens de l'expression est posée après chaque vidéo. Le participant doit choisir entre 3 réponses possibles. Nous ne précisons pas dans la consigne qu'il s'agit de trouver le sens d'une expression idiomatique, nous cherchons à savoir si l'enfant/adolescent a accès à la signification idiomatique de manière spontanée. (durée totale : environ 35 min) Un enregistrement audio sera effectué pendant la passation pour permettre une analyse qualitative des réponses (commentaires du participant, etc.)

Vos droits de retirer votre enfant de la recherche en tout temps : La participation de votre enfant à cette recherche est volontaire. Vous pourrez décider de le retirer à n'importe quel moment de son déroulement, quel qu'en soit le motif, et demander que vos données soient détruites. Le refus de participer ou de le retirer de l'étude, en aucun cas, ne vous sera préjudiciable.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée : Les données obtenues seront traitées avec la plus entière confidentialité. Les données recueillies lors des tests (2 grilles de réponse et un enregistrement audio) sont rendues anonymes et leur accès est limité aux professionnels intervenant dans l'étude, à vous-même et votre enfant. Pour l'anonymisation des grilles, seuls ses initiales et son âge seront relevés et un numéro d'anonymat lui sera attribué. Les résultats de chacun resteront anonymes et les traitements statistiques seront réalisés sur des données de groupe, par conséquent, il n'y aura aucun moyen de reconnaître l'identité d'un participant lors de la présentation des résultats dans le cadre du mémoire d'Eugénie Lelong, dans un colloque ou dans des publications scientifiques. En ce qui concerne la conservation des données, les grilles de réponse, préalablement mises sous pli, seront conservées dans le dossier médical de votre enfant (pour le feuillet de passation de l'EVIP) et dans les archives de l'IME pour les autres données issues de l'étude (feuillet de passation de la tâche des expressions idiomatiques et enregistrement audio qui est conservé sur un support de stockage informatique). Ces données seront stockées pendant 15 ans dans les archives de l'IME, qui sont un lieu sécurisé pour conserver ce type de données.

Bénéfices : Cette étude va permettre d'avoir une meilleure connaissance des difficultés rencontrées par les personnes porteuses de déficience intellectuelle légère en ce qui concerne les difficultés d'accès aux expressions idiomatiques et le déficit lexical. A long terme, cette étude devrait permettre une meilleure prise en charge au sein de structures telles que les Instituts Médico-Educatifs (IME) et permettre de mieux adapter le dépistage, l'évaluation et la prise en charge de nos usagers.

Risques possibles : Aucun

Diffusion : Les résultats chiffrés et anonymes de cette étude seront rendus publics dans le mémoire de Madame LELONG en vue de l'obtention de son Certificat de Capacité en Orthophonie. De plus, ces résultats pourront également être diffusés dans des colloques et/ou publications dans des revues scientifiques. Aucune donnée individuelle ou permettant de connaître l'identité d'un participant ne sera présentée.

Vos droits de poser des questions en tout temps : Vous pouvez poser des questions au sujet de l'étude en tout moment en communiquant avec le représentant du responsable scientifique du projet par courrier électronique ()

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré que mon enfant participe à cette recherche.

Nom - Prénom :

Date :

Signature :

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire est conservé dans le dossier.

A l'attention des participants à l'étude

Objet : Formulaire de consentement éclairé pour votre participation à cette étude

Madame, Monsieur,

Dans le cadre du mémoire d'une étudiante (Eugénie Lelong) en Master 2 d'orthophonie à l'Université Paul Sabatier à Toulouse, nous sollicitons votre aide pour participer à une recherche. Cette recherche a été proposée par un enseignant chercheur en sciences du langage à l'Université Toulouse Jean Jaurès, **Monsieur Dejan Stosic**, en collaboration étroite avec **Isabelle Collié**, orthophoniste au service SESSAD de l'IME. Nous souhaitons dans cette recherche, étudier les difficultés de langage que peuvent rencontrer certains adolescents qui bénéficient de soins et d'accompagnement éducatif dans le cadre d'un SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile).

Chercheur titulaire responsable scientifique du projet :

Dejan Stosic, MCF Sciences du langage, Responsable du Parcours LiCoCo du Master SDL
Université Toulouse Jean Jaurès, Département de Sciences du langage, Laboratoire CLLE-ERSS
(UMR 5263)
Contact: dejan.stosic@univ-tlse2.fr ; Page web: <http://blogs.univ-tlse2.fr/dejanstosic/>

Lieu de recherche : Institut Médico-Educatif

Partenariat : Le centre de formation en orthophonie de l'Université de Toulouse Paul Sabatier

OBJECTIF DU PROJET : EVALUER LES COMPETENCES LEXICALES DES ADOLESCENTS PRIS EN CHARGE AU SEIN D'UN SESSAD

Ce projet cherche à étudier la difficulté de compréhension de certaines formes de langage particulières que peuvent rencontrer certains adolescents bénéficiant d'une prise en soin au sein d'un SESSAD. En effet, dans ces formules de langage, les mots n'ont pas leur sens habituel, ils veulent dire « autre chose ». Cela peut donc rendre ces formes de langage difficiles à comprendre parce qu'elles demandent de connaître un sens différent, pour des mots que l'on connaît généralement bien. Ces formules de langage sont pourtant très utilisées dans les conversations quotidiennes (à la télévision, dans les films, à la radio, etc.). C'est pour cela qu'il nous paraît important d'étudier les difficultés de ces adolescents pour pouvoir leur apporter une aide la plus adaptée possible.

Nous avons donc conçu une expérience dans laquelle nous souhaitons évaluer la compréhension du vocabulaire (appelé également lexique) et la compréhension de ces formules de langage. Nous proposons cette expérience à des enfants et des adolescents qui ne rencontrent pas de difficulté au niveau du langage et à des adolescents qui ont des difficultés. Notre but est d'étudier comment les enfants et adolescents accèdent à ce type de langage quelles que soient leurs difficultés. Grâce aux résultats de notre expérience, nous espérons pouvoir mieux comprendre la façon dont sont perçues ces formes de langage afin de proposer une prise en charge orthophonique plus adaptée à leurs besoins.

Ce qui va se passer pour vous :

Dans le cadre d'une séance d'orthophonie ou d'un entretien, vous réaliserez deux tâches avec Eugénie Lelong et/ou Isabelle Collié. La première tâche, qui évalue la compréhension des mots, se déroule ainsi : l'examineur dit un mot et vous devez choisir la bonne image correspondant au mot parmi quatre images. La deuxième tâche est un diaporama présentant 10 vidéos très courtes. Une question sur ce qui est dit dans la vidéo est posée après chaque vidéo. Vous devez choisir entre 3 réponses possibles. A la fin des 10 vidéos, quelques questions, sous la forme d'une discussion à propos des vidéos, vous seront proposées. La durée totale de ces deux tâches dure environ 35 minutes et elles seront enregistrées à l'aide d'un dictaphone.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps : Votre participation, pour laquelle vos parents ou responsables légaux ont donné leur accord, est libre. Vous pouvez à tout moment décider de ne plus vouloir participer à cette recherche sans donner d'explications. Vous pouvez demander que toutes les données vous concernant dans cette étude soient détruites.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée : Les données obtenues seront traitées avec la plus entière confidentialité. Par aucun moyen, il ne sera possible de savoir que vous avez participé à cette recherche. Vos noms et prénoms qui apparaissent sur les fichiers des tests, sont rendus anonymes car nous les remplaçons par un numéro. L'enregistrement est également anonymisé. Toutes ces données, pour lesquelles il sera impossible de vous identifier sont consultables uniquement par vous-même, vos parents ou responsables légaux ou les personnes intervenant dans l'étude. L'ensemble des données seront stockées pendant 15 ans dans les archives de l'IME qui sont un lieu sécurisé pour conserver ce type de données.

Grâce à votre participation, nous souhaitons avoir une meilleure connaissance des difficultés au niveau du langage que peuvent rencontrer les adolescents pris en charge au sein d'un SESSAD. A long terme, cette étude devrait permettre une meilleure prise en charge au sein de structures telles que les Instituts Médico-Éducatifs (IME) et permettre de mieux adapter la prise en charge des usagers.

Risques possibles : Aucun

Diffusion : Les résultats chiffrés et anonymes de cette étude seront rendus publics dans le mémoire de Madame LELONG en vue de l'obtention de son Certificat de Capacité en Orthophonie. De plus, ces résultats pourront également être diffusés dans des colloques et/ou publications dans des revues scientifiques. Aucune donnée individuelle ou permettant de connaître l'identité d'un participant ne sera présentée.

Vos droits de poser des questions en tout temps : Vous pouvez poser des questions au sujet de l'étude en tout moment en communiquant avec le représentant du responsable scientifique du projet par courrier électronique ().

J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Nom - Prénom :

Date :

Signature :

Un exemplaire de ce document vous est remis, un autre exemplaire est conservé dans le dossier.



Toulouse, le jeudi 7 mars 2019

A l'attention de STOSIC Dejan

CER : Comité d'Ethique sur les Recherches

Objet : Avis de la commission du 29/01/2019

Numéro d'enregistrement : 2019-120

Titre du projet soumis : **Etude de la corrélation entre la compréhension des expressions idiomatiques et le lexique chez des adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère**

Porteur de projet : STOSIC Dejan, laboratoire CLLE-ERSS, UTJJ

Monsieur,

Compte tenu des éléments fournis dans votre demande, le Comité d'Ethique pour les Recherches de l'Université de Toulouse émet l'avis suivant : **Avis Favorable.**

Nous rappelons, par ailleurs, qu'il relève de la responsabilité des chercheurs de se conformer à leurs obligations légales notamment en ce qui concerne les aspects d'homologation du lieu de recherche ou RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données.

Nous restons à votre disposition pour toute question.

Les membres du bureau CER.

Pr Maria Teresa Munoz Sastre

Pr Jacques Py

Rémi Capa

Handwritten signature of Maria Teresa Munoz Sastre, appearing as 'M^{re} Teresa L'.

Handwritten signature of Jacques Py, appearing as a stylized 'J'.

Handwritten signature of Rémi Capa, appearing as a horizontal line with a small flourish at the end.

Feuillet de passation pour la tâche de compréhension idiomatique

N° d'anonymat :

Age chronologique :

Date :

Nom de l'examineur :

GRILLE DE REPONSES A LA TACHE SUR LA COMPREHENSION DES EI

Observation du comportement

Avant :

Pendant :

Après :

Entourer la réponse qui est dite par le sujet et entourer les signes de son comportement s'il les a présentés.

| N° | Choix de la réponse | R | E | Remarques |
|----|---------------------|---|---|---|
| 1 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 2 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 3 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 4 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 5 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 6 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 7 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 8 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 9 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |
| 10 | 1 2 3 | | | Hésitation – Changement de réponse – Rapidité – Lenteur – Rires |

| | |
|----------|--|
| Synthèse | Score total : /10 - Si score = 10 => 8 RI + 2 distract. - Si score < 10 Nbre RI : / 8 ; Nbre RL : /8 ; Nbre REL : /8 ; Distract. : /2 |
|----------|--|

1) Est-ce que tu as trouvé ce test difficile ? **OUI NON**

2) As-tu compris ce que je voulais tester ? **OUI NON** (on attend le mot « expression »)

→ si oui, peux-tu me dire ce que c'était ?

2.a) → si oui avais-tu déjà entendu ces expressions ? **OUI NON**

2.b) → Est-ce que tu en connais d'autres ? **OUI NON**

Exp : _____

3) Est-ce que ce moment était agréable, désagréable ou ni l'un ni l'autre ?

Désagréable – Agréable - Ni l'un ni l'autre

Annexe 5 : Présentation de la tâche visant à évaluer la compréhension idiomatique

Rappel : La présentation de notre tâche prend la forme d'un diaporama (PowerPoint) où toutes les consignes sont écrites et lues à voix haute (elles ont été enregistrées). L'examineur, à l'aide d'une télécommande, passe les diapositives et adapte la vitesse en fonction du participant. Le diaporama débute par la consigne générale de la tâche: « Je vais te présenter 10 vidéos courtes. Après chaque vidéo, il y aura une question sur ce qui est dit dans la vidéo. Tu devras me dire ensuite quelle est la bonne réponse parmi les 3 réponses proposées : la réponse 1 ou la réponse 2 ou la réponse 3 ». L'examineur, après s'être assuré de la bonne compréhension de la consigne par le participant, présente la première séquence vidéo. Chaque vidéo est préalablement présentée par une diapositive d'introduction. Après la vidéo, la question à choix multiples apparaît et le participant donne sa réponse à l'examineur qui la reporte sur une grille.

| n° | EI cible | Diapositive d'introduction | Extraits vidéo | QCM (nombre de syllabes des réponses et type de réponses) | |
|----|--------------------------------------|---|---|---|------------------|
| 1 | Donner sa langue au chat | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir une mère et sa fille qui jouent ensemble.</i> | Extrait du film | <i>Dans cette vidéo, la mère dit à un moment :</i> | |
| | | | <i>Irrésistible VF (2006)</i> | 1) <i>qu'elle a donné à manger au chat avant de jouer avec sa fille (18 syl.)</i> | REL |
| | | | Durée : 21,44 s | 2) <i>qu'elle ne connaît pas la réponse et demande la réponse (18 syl.)</i> | RI |
| | | | | 3) <i>qu'elle a découpé un petit morceau de langue et l'a donné au chat (18 syl.)</i> | RL |
| 2 | Avoir un poil dans la main | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir un extrait d'un reportage à propos d'un ouvrier qui travaille sur un chantier.</i> | Extrait d'un reportage issu de <i>planet.fr</i> , site d'actualité (2015) | <i>Dans cette vidéo, le journaliste dit :</i> | |
| | | | Durée : 12 s | 1) <i>qu'un poil a poussé dans le creux de la main de l'ouvrier (15 syl.)</i> | RL |
| | | | | 2) <i>que l'ouvrier tire les poils de sa main avec des baguettes (15 syl.)</i> | REL |
| | | | | 3) <i>que l'ouvrier est paresseux et qu'il n'aime pas travailler (15 syl.)</i> | RI |
| 3 | Sauter du coq à l'âne | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir un homme qui raconte un souvenir de son enfance chez ses grands-parents.</i> | Extrait d'un entretien issu de l'INA (entretiens.ina.fr) (2006) | <i>Dans cette vidéo, le monsieur dit à un moment :</i> | |
| | | | Durée : 13,87 s | 1) <i>qu'il change de sujet sans raison particulière (13 syl.)</i> | RI |
| | | | | 2) <i>qu'il a d'abord sauté sur un coq puis sur un âne (13 syl.)</i> | RL |
| | | | | 3) <i>qu'il aimait jouer avec les animaux de la ferme (14 syl.)</i> | REL |
| 4 | Distracteur : Donner les clés | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir un chef cuisiner qui parle de son métier.</i> | Extrait d'un entretien issu de la chaîne Youtube <i>Nec plus Ultra</i> (Arts de vivre) (2014) | <i>Dans cette vidéo, le chef cuisinier dit :</i> | |
| | | | Durée : 13,02 s | 1) <i>qu'il a donné les clés de son restaurant à des clients (15 syl.)</i> | Réponse correcte |
| | | | | 2) <i>que la cuisine de son restaurant est fermée à clé (14 syl.)</i> | 3 |
| | | | | 3) <i>qu'il a pu ouvrir un restaurant selon ses propres goûts (15 syl.)</i> | |

| | | | | | |
|----|--|---|--|--|-----------------------|
| 5 | Vendre la mèche | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir un extrait d'un reportage sur la chanteuse Nolwenn Leroy à propos de son accouchement.</i> | Extrait d'un reportage issu du site actu.orange.fr (2017) Durée : 21,84 s | <i>Dans cette vidéo, on apprend que :</i> 1) <i>quelqu'un aurait révélé une information tenue secrète (16 syl.)</i> 2) <i>quelqu'un a vendu une mèche à la chanteuse pour son accouchement (18 syl.)</i> 3) <i>la chanteuse a vendu beaucoup de disques lors d'un tournois de tennis(17 syl.)</i> | RI RL REL |
| 6 | Coûter les yeux de la tête | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir deux hommes arriver en voiture et se garer devant la maison de l'homme qui conduit.</i> | Extrait du film <i>Paris, Texas</i> VF (1984) Durée : 23 s | <i>Dans cette vidéo, le conducteur dit :</i> 1) <i>qu'il a mal aux yeux et à la tête depuis qu'il habite cette maison (17 syl.)</i> 2) <i>que l'achat de cette grande maison lui coûte vraiment très cher (16 syl.)</i> 3) <i>que cette maison coûte aussi cher qu'une opération des yeux (15 syl.)</i> | REL RI RL |
| 7 | Mettre les pieds dans le plats | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir un homme politique qui est invité dans une émission de radio pour parler de la loi des 35 heures</i> | Extrait d'une émission de radio filmée issue du site video-streaming.orange.fr (2012) Durée : 26,84s | <i>Dans cette vidéo, l'homme politique dit :</i> 1) <i>qu'il veut mieux cuisiner un plat plutôt que de parler de cette loi (18 syl.)</i> 2) <i>qu'il faut patauger dans un plat pour comprendre la loi des 35 heures (17 syl.)</i> 3) <i>qu'il faut parler franchement et ouvertement de la loi des 35 heures (19 syl.)</i> | REL RL RI |
| 8 | Distracteur : Nettoyer les océans | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir un reportage à propos d'un jeune homme qui propose une idée pour diminuer la pollution des océans.</i> | Extrait d'un reportage sur un projet écologique issu de la chaine Youtube du site de l'AFP (2014) Durée : 22,94 s | <i>Dans cette vidéo, le journaliste dit :</i> 1) <i>que le garçon n'aime pas se baigner dans les courants marins des océans (19 syl.)</i> 2) <i>que le garçon veut nettoyer les océans à l'aide des courants marins (19 syl.)</i> 3) <i>que le garçon veut lutter contre les courants marins qui polluent l'océan (20 syl.)</i> | Réponse correcte 2 |
| 9 | Être au bout du rouleau | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir la chanteuse Lio qui parle de l'année 2013, lors d'une émission de radio.</i> | Extrait d'une émission de radio filmée issue du site telestar.fr (2017) Durée : 13,38 s | <i>Dans cette vidéo, la chanteuse dit :</i> 1) <i>qu'elle était dans un état d'extrême fatigue et d'épuisement (17 syl.)</i> 2) <i>qu'elle avait acheté un nouveau rouleau pour l'offrir à sa sœur (17 syl.)</i> 3) <i>qu'elle avait déjà utilisé le rouleau jusqu'à la fin (16 syl.)</i> | RI REL RL |
| 10 | Passer un savon | <i>Dans cette vidéo, tu vas voir une discussion entre deux parents à propos de la note que leur fils a eue à l'école.</i> | Extrait d'un film d'animation issu de la chaine Youtube Play Station (2011) Durée : 11,04 s | <i>Dans cette vidéo, la mère dit :</i> 1) <i>que son fils a pris une douche en rentrant de l'école (13 syl.)</i> 2) <i>qu'elle a donné un savon à son fils pour qu'il se lave (14 syl.)</i> 3) <i>qu'elle est fâchée et qu'elle a bien grondé son fils (12 syl.)</i> | REL RL RI |

Annexe 6 : Grille de notation de la tâche destinée aux juges – experts

NOM Prénom :

Date :

Profession :

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA VALIDATION DE LA TÂCHE DE COMPREHENSION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

Notation : 1 ne convient pas ; 2 peu satisfaisant ; 3 acceptable ; 4 satisfaisant ; 5 très satisfaisant

1) APPRECIATION DU SUPPORT EXPERIMENTAL

| Avis | | Note |
|---|--|------|
| Présentation globale - appréciation générale | | |
| Conditions de passation - Clarté des consignes - Durée du test | | |
| Qualité du support utilisé - qualité des vidéos - qualité du son - déroulement de la présentation PPT | | |

2) VALIDITE DE CONTENU

Le protocole vous semble-t-il être un bon outil pour évaluer l'accès au sens des expressions idiomatiques étudiées ?

Note

Si vous avez des remarques sur les extraits et/ou sur les questions à choix multiples, vous pouvez les saisir ci-dessous.

| Item n° | Remarques |
|---------|-----------|
| | |
| | |
| | |

3) PROPOSITIONS D'AMÉLIORATIONS POSSIBLES

RESUME

Les expressions idiomatiques (EI) appartiennent au lexique propre à une langue et leur usage est courant dans les conversations. Pourtant, l'expertise clinique orthophonique relève qu'elles sont difficilement accessibles pour les adolescents porteurs de déficience intellectuelle légère à limite (DIL). Il est également constaté chez ces jeunes un déficit au niveau lexical. L'objectif de notre recherche est donc d'étudier si ces difficultés de compréhension idiomatique pourraient être appréhendées dans le cadre d'un déficit du stock lexical général. Pour mener ce projet, deux tâches ont été sélectionnées : l'une visant à évaluer le vocabulaire général réceptif et l'autre la compréhension idiomatique (tâche créée à partir de critères linguistiques saillants). Nous avons soumis notre protocole à un groupe de 8 adolescents porteurs de DIL et deux groupes contrôles de 8 sujets chacun, appariés selon l'âge chronologique et selon l'âge mental. Les résultats principaux ont montré : (1) des différences significatives entre le groupe DIL et le groupe d'adolescents du même âge chronologique, (2) une progression de la compréhension idiomatique et du stock lexical avec l'âge chez les sujets contrôles les plus jeunes et (3) des résultats inférieurs et hétérogènes pour le groupe DIL par rapport à ceux des groupes contrôles. Si notre expérimentation n'a pas pu établir de corrélation entre les difficultés de compréhension idiomatique et la faiblesse du stock lexical, elle offre des pistes possibles pour un travail rééducatif orthophonique auprès de ces adolescents. Améliorer l'accès aux EI est important dans la perspective d'enrichir le vocabulaire mais participe aussi à inclure les jeunes porteurs de DIL dans une dimension sociale de la langue.

Mots-clés : expressions idiomatiques, stock lexical, compréhension, déficience intellectuelle légère, adolescents, orthophonie

ABSTRACT

Idioms belong to the lexicon of a language and are commonly used in conversations. However, clinical speech-language expertise notes that they are difficult to access for adolescents with mild intellectual disability (MID). These young people also lack lexical skills. The goal of our research is therefore to study whether their difficulty to comprehend idioms can be apprehended within the framework of a deficit of their general lexical storage. To carry out this project, two tasks were selected: one aimed at evaluating the passive general vocabulary and the other at idiom comprehension (task created from salient linguistic criteria). We submitted our protocol to a group of 8 adolescents with MID and two control groups comprised of 8 individuals each, matched by chronological age and mental age. The main findings showed: (1) significant differences between the DIL group and the group of adolescents of the same chronological age, (2) a better understanding of idioms and lexical storage in younger control individuals as they age and (3) lower and heterogeneous outcomes for the MID group compared to those of control groups. If our experiment was unable to establish a correlation between the difficulties of idiom comprehension and the weakness of the lexical stock, it gives food for thought as regards to speech therapy rehabilitation work with these adolescents. Improving access to idioms is important in order to enrich the vocabulary, but it also helps to include these young MID bearers in a social dimension of the language.

Keywords: idioms, lexical storage, comprehension, mild intellectual disabilities, adolescents, speech therapy